



IAN SILVA ANDRADE

**SIGNIFICAÇÕES DE ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO
BÁSICA SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL EM ESCOLAS
ESTADUAIS DE LAVRAS-MG**

LAVRAS-MG

2022

IAN SILVA ANDRADE

**SIGNIFICAÇÕES DE ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE GESTÃO
EDUCACIONAL EM ESCOLAS ESTADUAIS DE LAVRAS-MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental, área de concentração em História e Filosofia da Ciência, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. José Antônio Araújo Andrade
Orientador

LAVRAS-MG

2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Andrade, Ian Silva.

Significações de Especialistas em Educação Básica sobre
gestão educacional em escolas estaduais de Lavras-MG / Ian Silva
Andrade. - 2021.

264 p.

Orientador(a): José Antônio Araújo Andrade.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de
Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Pedagogia escolar. 2. Gestão educacional. 3. Materialismo
histórico-dialético. I. Andrade, José Antônio Araújo. II. Título.

IAN SILVA ANDRADE

**SIGNIFICAÇÕES DE ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE GESTÃO
EDUCACIONAL EM ESCOLAS ESTADUAIS DE LAVRAS-MG**

**MEANINGS OF SPECIALISTS IN BASIC EDUCATION ABOUT EDUCATIONAL
MANAGEMENT IN STATE SCHOOLS OF LAVRAS-MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental, área de concentração em História e Filosofia da Ciência, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADO em 2 de dezembro de 2021.

Prof. Dr. José Antônio Araújo Andrade – UFLA

Prof^a. Dr^a. Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões – UFLA

Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima – UFU

Prof. Dr. José Antônio Araújo Andrade
Orientador

LAVRAS-MG

2022

*À Escola Estadual Jaime Ferreira Leite (Itutinga-MG),
onde comecei a me entender como pedagogo escolar.*

RESUMO

No Brasil, o pedagogo escolar possui funções difusas. Elas se confundem em meio às diversas nomenclaturas dos cargos que este profissional pode assumir na escola, impregnadas de particularidades históricas na educação em cada estado. Quando não é professor regente de turma, é supervisor, orientador, especialista e/ ou coordenador pedagógico. Especificamente no estado de Minas Gerais, as funções de supervisão pedagógica e orientação educacional são atribuídas ao cargo de Especialista em Educação Básica (EEB), ao qual compete também a coordenação pedagógica de determinada escola. Diante dessa miríade de tarefas, como os especialistas, pedagogos escolares, exercem suas funções na escola? Esta pesquisa visa identificar significações que especialistas de escolas estaduais em Lavras-MG atribuem à gestão educacional desenvolvida onde trabalham, no sentido de: 1) investigar experiências de supervisão pedagógica e orientação educacional; 2) analisar concepções acerca do papel da escola; 3) registrar indícios do processo histórico que conformou o cargo de EEB em escolas estaduais de Lavras-MG. Para tanto, conversamos com as especialistas dessas escolas tendo por base um roteiro semiestruturado em esclarecimentos iniciais e tópicos de abordagem, de acordo com as premissas dialógicas dos Estudos bakhtinianos quanto à construção da enunciação. A partir dos relatos produzidos, transcritos e textualizados, procedemos a sua análise mediante síntese de núcleos de significação, no intuito de aproximarmos-nos das zonas de sentido enunciadas pelas especialistas. Tais núcleos, assim como os diálogos subsequentes com as pedagogas, embasaram o pesquisador na escrita de perfis pessoais sobre como elas significam as práticas de gestão educacional nas escolas onde trabalham, conforme suas trajetórias profissionais. Discutimos esses perfis e os núcleos de significação neles imbricados com o apoio lógico-histórico da arquitetura categorial desenvolvida ao longo da investigação, a partir do método materialista histórico-dialético. Neste sentido, utilizamos categorias próprias da Psicologia histórico-cultural acerca do desenvolvimento interfuncional do psiquismo humano, bem como da Pedagogia histórico-crítica no que tange a uma concepção de educação escolar calcada na práxis social; quais sejam: *trabalho*, *contradição*, *mediação*, *necessidade* e *motivo*. Assim, formamos um quadro geral de significações sobre o trabalho da pedagoga especialista, particular a determinadas escolas estaduais em Lavras-MG.

Palavras-chave: pedagogia escolar; gestão educacional; materialismo histórico-dialético; núcleos de significação.

ABSTRACT

In Brazil, the scholastic pedagogue has diffuse functions. They are confused in the midst of different nomenclatures referring to roles that this professional can assume at school, impregnated with historical particularities in each state's education. When he is not a class teacher, he is a supervisor, advisor, specialist and/or pedagogical coordinator. Specifically in the state of Minas Gerais, the functions of pedagogical supervision and educational guidance are attributed to the position of Specialist in Basic Education (SBE), which is also responsible for the pedagogical coordination of a certain school. Faced with this myriad of tasks, how do specialists, scholastic pedagogues, perform their duties at school? This research aims to identify meanings that specialists from state schools of Lavras-MG attribute to the educational management developed where they work, in sense of: 1) investigate experiences of pedagogical supervision and educational guidance; 2) analyze conceptions about the purpose of the school; 3) record evidences of the historical process that shaped the position of SBE in state schools of Lavras-MG. To do so, we talked to the specialists of these schools based on a semi-structured script, with initial clarifications and topics of approach, according to the dialogical premises of Bakhtinian Studies regarding the construction of enunciation. Based on the reports produced, transcribed and textualized, we proceeded to their analysis through the synthesis of meaning nuclei, in order to approach the areas of meaning enunciated by the specialists. These nuclei, as well as the subsequent dialogues with the pedagogues, supported the researcher to write personal profiles on how they signify educational management practices in the schools where they work, according to their professional trajectories. We discuss these profiles and the meaning nuclei imbricated in them with the logical-historical support of the categorical architecture developed throughout the investigation, from the historical-dialectical materialist method. In this sense, we use categories of historical-cultural psychology about the interfunctional development of the human psyche, as well as historical-critical Pedagogy regarding a conception of scholastic education grounded in social praxis; namely: *work*, *contradiction*, *mediation*, *necessity* and *motive*. Thus, we form a general framework of meanings about the work of the specialist pedagogue, particular to certain state schools in Lavras-MG.

Keywords: scholastic pedagogy; educational management; historical-dialectical materialism; meaning nuclei.

SUMÁRIO

	PARA INÍCIO DE CONVERSA.....	09
1	POR QUE PESQUISAR GESTÃO ESCOLAR COM ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA?.....	11
2	COORDENADAS DE NAVEGAÇÃO DA PESQUISA.....	13
	CAPÍTULO 1: A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO TRABALHO DE ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA.....	16
1	TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	18
2	A PEDAGOGIA DA SUPERVISÃO À COORDENAÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	22
2.1	Dos jesuítas aos pioneiros da educação nova.....	23
2.2	Institucionalização nacional da educação no bojo da revolução industrial brasileira.....	27
2.3	Ofensiva estadunidense e a pedagogia tecnicista da ditadura militar.....	28
2.4	Expansão do ensino obrigatório, organização política de educadores e lutas democráticas em defesa da escola pública.....	31
3	A FALSA QUESTÃO ENTRE GERÊNCIA CIENTÍFICA TAYLORISTA E GESTÃO EDUCACIONAL TOYOTISTA.....	37
4	TRANSFORMAÇÃO DA SUPERVISÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	42
	CAPÍTULO 2: FUNDAMENTOS, PERCURSOS E INSTRUMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	43
1	FUNDAMENTOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO.....	44
1.1	Concepção de natureza como processo histórico.....	45
1.2	As leis do método dialético.....	46
1.3	O princípio do reflexo da matéria sobre a consciência.....	48
2	CONVERSAS E COTEJOS TRILHANDO A PESQUISA.....	51
2.1	O projeto de pesquisa entre a academia e a educação básica.....	52
2.2	Vozes lógico-históricas que dimensionam a escola.....	57
3	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO COMO INSTRUMENTAL DE ANÁLISE....	59
3.1	A tríade dialética tese-antítese-síntese na elaboração dos núcleos.....	62

	CAPÍTULO 3: PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	65
1	SITUAÇÕES E AUDITÓRIOS NO CONJUNTO DE ENUNCIADOS.....	66
2	EXPONDO PRÉ-INDICADORES, INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS RELATOS.....	67
2.1	Liz – Escola Consciência Coletiva.....	68
2.2	Tayná – Escola Artesã de Sonhos.....	80
2.3	Erika – Escola Consciência Coletiva.....	94
2.4	Marina – Escola Machado de Assis.....	113
3	TEXTUALIZANDO PERFIS DAS ESPECIALISTAS.....	128
3.1	Liz – Escola Consciência Coletiva.....	128
3.2	Tayná – Escola Artesã de Sonhos.....	129
3.3	Erika – Escola Consciência Coletiva.....	130
3.4	Marina – Escola Machado de Assis.....	132
	CAPÍTULO 4: SIGNIFICAÇÕES SOBRE GESTÃO ESCOLAR A PARTIR DE OLHARES PEDAGÓGICOS.....	134
1	Burocracia e sobrecarga.....	135
2	Direção ou gestão escolar.....	141
3	Práticas de supervisão e orientação educacional.....	145
4	Cultura pedagógica.....	152
5	Acolhimento e escuta de novas gerações.....	158
6	Necessidades e motivos pedagógicos da gestão escolar pública em Lavras-MG.....	161
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
	REFERÊNCIAS.....	167
	ANEXO A – Revisão bibliográfica do Capítulo 1.....	172
	ANEXO B – Requerimento de autorização da direção escolar.....	186
	ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	187
	ANEXO D – Roteiro de entrevista.....	189
	ANEXO E – Relatos transcritos e textualizados.....	190

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Quando nos vinculamos profissionalmente a uma instituição para exercer determinado trabalho pela primeira vez, é comum buscarmos legislações ou normativas em geral que regulamentem o trabalho novo. Procuramos por alguma identidade que pavimente os caminhos ainda desconhecidos.

Contudo, as palavras têm direções bem delimitadas nos textos institucionais – sejam eles leis, resoluções ou memorandos, por vezes estruturados de forma unilateral e prescritiva. Tais palavras e seus direcionamentos regulam funções, cargos e atribuições, relações formais de conduta que sintetizam determinado momento histórico e as contradições sociais que o conformaram, porém com palavras e intencionalidades daqueles que as escreveram. Onde podemos encontrar o contraditório a esses textos? Antes disso: por que observar o contraditório no objeto de pesquisa?

O pensamento científico serve ao desenvolvimento do conhecimento sobre a realidade, bem como à possibilidade de transformação dela mesma, em decorrência da superação do que antes já se conhecia. Para que a superação seja vislumbrada, deve-se considerar o objeto de pesquisa em movimento, na dinâmica real que expõe suas contradições internas. Por isso, constatar como se realiza o objeto de pesquisa, uma profissão neste caso, só é útil à ciência quando o pesquisador o situa no contexto vivo que lhe multidetermina historicamente, apreendendo as contradições propulsoras de seu desenvolvimento (KOPNIN, 1978). Do contrário, não haverá formulação que aponte novos rumos de existência e requalificação do objeto ou da profissão, restando apenas observações inócuas ao avanço do conhecimento científico, pois presas à aparência dos fenômenos ou às normativas. É preciso superar os textos institucionais observando as contradições nas realidades a que eles se referem.

Esta pesquisa localiza-se no campo das ciências humanas, por isso temos como objetos de estudo determinados sujeitos e práticas sociais. Particularmente, Especialistas em Educação Básica (EEB) das escolas estaduais de Lavras-MG, com as quais compartilho a profissão em uma cidade próxima. No entanto, ao contrário delas, ocupo o cargo de EEB há poucos anos.

Junto ao meu orientador de Mestrado, encontramos na escrita desta dissertação a práxis de estudar as práticas cotidianas do trabalho que realizo vinculadas à teoria pedagógica, por meio da observação do outro experiente no exercício do mesmo cargo que eu. De certo

modo, o trabalho que desenvolvo enquanto pedagogo escolar é objeto desta pesquisa, mas aqui assumo o papel de sujeito pesquisador, e não me eximo da responsabilidade de avaliar minhas próprias práticas ao dialogar com pedagogas experientes sobre o contexto geral da profissão. Afinal, ao menos formalmente, nossas funções se identificam. Entretanto, trata-se de descobrir o que pode me abrir ao novo, ao que me contradiz, às diferentes realidades que movimentam o pensamento do pesquisador na busca por contradições internas e externas às práticas pedagógicas de Especialistas em Educação Básica com relação à gestão educacional de escolas públicas.

Voltemos, então, à questão primeira: onde podemos encontrar o contraditório às normativas que versam sobre as funções de especialistas? Onde podemos encontrar as significações que lhes dão sentidos? Hipotetizamos que seja na comunicação cotidiana, nos enunciados, verbais ou não; nas expressões corporais, entonações e até mesmo no silêncio, perceptíveis em uma conversa (VOLOCHINOV, 2013; 2018). Podemos encontrar tais significações no exercício do diálogo sobre o trabalho realizado nas escolas. Assim, conversando com as especialistas de Lavras-MG, o rio que sou deságua no mar desta dissertação, cheia de afluentes, de outras práticas-teorias que se agregam a minha experiência profissional como pedagogo escolar, transformando-a em minhas outras teorias-práticas pedagógicas. Todas elas, em unidade, submetidas à crítica do materialismo histórico-dialético enquanto movimento de práxis do pesquisador.

Na encruzilhada entre o pensamento paradigmático, da ciência, e o pensamento narrativo, da vida cotidiana, conversamos contra a fragmentação de nós mesmos. Entretanto, é preciso firmeza no leme para navegar sem afundar o barco neste encontro de águas. Por isso, prezamos pelo rigor científico na delimitação do objeto, no encontro do problema que justifica a pesquisa e dos objetivos que a orientam, no olhar metodológico que imprime meios para a sua plena efetivação acadêmica e na análise e discussão dos dados gerados. Abordaremos, a seguir, os elementos que justificam a investigação das significações de Especialistas em Educação Básica sobre gestão educacional em escolas estaduais de Lavras-MG, bem como os objetivos e a metodologia elaborados para sua realização.

1 Por que pesquisar gestão escolar com Especialistas em Educação Básica?

Em Minas Gerais, a gestão educacional da escola é delegada também aos especialistas, formados em pedagogia e responsáveis pela supervisão pedagógica e orientação educacional nas instituições onde trabalham. Com exceção da direção escolar, as nomenclaturas dos cargos de gestão e de suas funções variam nos estados do país, porém todos derivam dos antigos técnicos em educação, formados no início do século XX (SAVIANI, 2008), quando o sistema de ensino começou a se estruturar a nível nacional e o fluxo de ações escolares em conjunto passou a exigir profissionais qualificados para lidar com a articulação unitária da educação no Brasil.

Muitos desses técnicos não trabalhavam diretamente nas escolas, devido à necessidade premente de administrar e erigir o sistema de ensino em si, inspecionando-o. Uma vez que a tônica da educação brasileira no período era a estruturação nacional do sistema, contextualizada no rompante da revolução industrial no país, as teorias administrativas em vigor nas fábricas invadiram as escolas, ao lado da noção positivista de ciência com os escolanovistas (SAVIANI, 2008). Contraditoriamente, é nesse período de expansão da educação escolar que a Pedagogia, recém-criada como curso de graduação, enfraquece enquanto campo unitário de conhecimento:

A idéia de uma ciência unitária, reunindo em torno de si as chamadas ciências auxiliares da educação, começa a perder espaço para o surgimento, no Brasil, do movimento da educação nova de inspiração norte-americana, que vai tomando conta, nos anos 30, de uma elite intelectual de educadores brasileiros. A adoção da teoria educacional de J. Dewey provoca, em muitas instituições de formação de educadores, o arrefecimento do núcleo de estudos denominado 'Pedagogia' ou Pedagogia geral. A concepção imanentista de Dewey sobre os fins da educação não poderia combinar com uma noção de Pedagogia de cunho normativo, razão pela qual ele trata de uma 'ciência da educação' (LIBÂNEO, 2010, p. 47-48).

Curioso notar que as Faculdades criadoras do curso de Pedagogia deveriam ser de Educação, Ciências e Letras, conforme o plano inicial, mas foram materializadas como Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Dessa maneira, durante a maior parte do século XX, pouco houve de gestão pedagógica nas escolas, dominadas pela racionalidade técnica, fiscalização de professores e administração de resultados desvinculados de fins propriamente

educativos. Essa dominação reproduziu-se também na figura do supervisor, o qual, posteriormente, foi alocado nas escolas.

Ao final do século XX, o paradigma da administração entrou em crise no cenário da educação, diante da noção crescente de gestão educacional. Vitor Paro (2016, p. 93), ao desenvolver sua crítica à administração escolar, compreende-a como “tudo o que diz respeito ao processo pelo qual se busca alcançar os fins educacionais estabelecidos”. Assim, inverteu-se o quadro e a administração passou a estar subordinada aos objetivos educacionais no contexto da educação escolar, pelo menos nas formulações acadêmicas. Neste sentido, no bojo da derrubada da ditadura empresarial-militar e da reabertura democrática no Brasil, afloraram debates sobre a superação do caráter fiscalizador da supervisão, bem como do acompanhamento passivo da orientação, as quais necessitam se desenvolver, conforme formula Vasconcellos (2019), em coordenação do trabalho pedagógico e modos de exercício da democracia na escola.

São tendências recentes no ideário da escola brasileira, que, no entanto, sofreram intervenções no meio do caminho. Seus sentidos originais foram descaracterizados a partir da década de 1990, devido à ofensiva das reformas neoliberais do Consenso de Washington para a América Latina (SAVIANI, 2013a). Por isso, trocar administração por gestão geralmente representa mais uma mudança formal de nomenclatura do que uma transformação real de conteúdo na organização dos processos que dirigem a escola. A gestão educacional apenas disputa o modelo hegemônico de educação quando se opõe à racionalidade técnica do paradigma administrativo, com estímulo à participação verdadeiramente democrática. Em decorrência dessa forte tensão de concepções em disputa na organização da escola, a identidade dos referidos cargos de gestão – excetuando-se a direção escolar – é frágil e difusa, redundando em uma verdadeira crise de identidade desses profissionais (TEIXEIRA; CARVALHO, 2009; CAMPOS, 2010; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011; SANTOS, 2013; ROGERIO, 2015; LINS, 2016; SANTOS, 2016), relatada de forma recorrente na literatura acadêmica.

Em Minas Gerais, particularmente, os cargos de orientação e supervisão, os quais antes eram separados, acumulam-se dentre as funções do Especialista em Educação Básica. Por que eles foram unificados? Quais são as consequências dessa junção? Quando funções distintas são delegadas a apenas um profissional, como não cair na sobrecarga e no engessamento do trabalho pedagógico, cedendo à pressão hegemônica de práticas administrativas descoladas da educação?

Não há como nos aproximarmos concretamente dessas questões sem escutarmos os ecos históricos de quem lida diretamente com elas. Longe de buscar respostas prontas ou pré-formatar perguntas ao vazio, interessa-nos saber: **diante da miríade de tarefas que lhes são atribuídas, em meio a atividades de supervisão, orientação e coordenação pedagógica, como as Especialistas em Educação Básica exercem suas funções em escolas estaduais de Lavras-MG?**

2 Coordenadas de navegação da pesquisa

O presente trabalho nasce de minhas inquietações enquanto Especialista em Educação Básica, pedagogo recém-graduado e mestrando em Educação Científica e Ambiental, na linha de pesquisa acadêmica em História e Filosofia da Ciência, com foco nas ciências humanas, especificamente na Pedagogia. A partir desses locais, que fundam a trajetória da pesquisa, lanço o olhar diante do leme do barco, guiado pela questão final apresentada na seção anterior.

No intuito de nos aproximarmos do problema, qual seja, o trabalho de especialistas em meio ao entrelaçamento de funções, estabelecemos objetivos no trato com as participantes da pesquisa. De modo geral, objetiva-se **identificar as significações que as Especialistas em Educação Básica atribuem à gestão educacional desenvolvida em escolas estaduais de Lavras-MG**. Especificamente, a partir do contato com especialistas que se inseriram nas escolas em diferentes momentos históricos, pretende-se: 1) investigar experiências de supervisão pedagógica e orientação educacional; 2) analisar concepções acerca do papel da escola; 3) registrar indícios do processo histórico que conformou o cargo de especialista em escolas estaduais de Lavras-MG.

Com essas coordenadas, indicamos os pontos de chegada esperados da expedição. Entretanto, os ventos podem nos levar a lugares novos quando o propósito é investigar. Neste sentido, dispomos de metodologias de pesquisa as quais nos municiam a colher o vento, por assim dizer: o vento do diálogo e da alteridade com o outro; o vento dos enunciados, dos sentidos pessoais e das significações sociais que as conversas carregam; o vento da contradição histórica e complementaridade dialética. Outras coordenadas, portanto, poderão indicar caminhos a serem seguidos posteriormente.

Para tanto, conversamos com as especialistas dessas escolas tendo por base um roteiro semiestruturado em esclarecimentos iniciais e tópicos de abordagem, de acordo com as premissas dialógicas dos Estudos bakhtinianos quanto à construção da enunciação. A partir dos relatos produzidos, transcritos e textualizados, procedemos a sua análise mediante a síntese de núcleos de significação, no intuito de nos aproximarmos das zonas de sentido enunciadas pelas participantes. Tais núcleos, bem como os diálogos subsequentes com as pedagogas, embasaram o pesquisador na escrita de perfis pessoais sobre como elas significam as práticas de gestão educacional nas escolas onde trabalham, conforme suas trajetórias profissionais.

Discutimos esses perfis e os núcleos de significação neles imbricados com o apoio lógico-histórico da arquitetura categorial desenvolvida ao longo da investigação, a partir do método materialista histórico-dialético. Neste sentido, utilizamos categorias próprias da Psicologia histórico-cultural, sobre o desenvolvimento interfuncional do psiquismo, e da Pedagogia histórico-crítica, no que tange a uma concepção de educação escolar calcada na práxis social. Assim, formamos um quadro geral de significações sobre o trabalho da pedagoga especialista, particular a determinadas escolas estaduais de Lavras-MG.

No capítulo primeiro, exercitamos o cotejo de textos de modo a discutir o estudo inicial desta investigação: uma revisão bibliográfica acerca da supervisão e coordenação pedagógica no contexto da educação escolar. Tenciona-se alçar essa revisão ao nível de pesquisa, tratando da gênese das funções de Especialistas em Educação Básica.

Já no segundo capítulo, expomos inicialmente a abordagem das ciências humanas sobre o método científico, com base na dialética materialista e em suas categorias históricas, a fim de introduzir a metodologia da pesquisa. A segunda parte deste capítulo dedica-se a descrever os momentos metodológicos trilhados na investigação, bem como os instrumentos, procedimentos e critérios escolhidos.

No terceiro capítulo, mediante a produção de dados resultantes dos relatos (dados primários), a partir dos núcleos de significação inter-relacionados, textualizamos os perfis das participantes (dados secundários), gerados como sínteses e continuidades de cada conversa. Em seguida, no quarto capítulo, discutimos esses núcleos e perfis através do cotejo de textos, com base na arquitetura categorial desenvolvida ao longo da pesquisa, para então formar um quadro geral de significações sobre o trabalho da pedagoga especialista em Lavras-MG.

Finalmente, encaminha-se a dissertação às considerações finais. Com base no problema inicial e nos objetivos estabelecidos para a pesquisa, instaura-se o momento em que o pesquisador cruza todas as coordenadas por onde passou durante a expedição, sistematizando-as e fazendo um balanço avaliativo; apontando lacunas, novidades e tropeços: os caminhos vindouros localizados por esta investigação, a que as dúvidas e o trabalho certamente irão nos levar.

CAPÍTULO 1: A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO TRABALHO DE ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA

O que faz um(a) Especialista em Educação Básica? Essa questão apresenta ambiguidade. Pode-se concluir que queremos saber sobre o trabalho de especialistas, sobre seu cotidiano profissional, seu fazer; mas também é possível entender que se questiona acerca do que gera um(a) especialista, o que lhe constitui enquanto profissional, o que ela ou ele é¹. Trata-se de uma ambiguidade apenas aparente, pois os dois sentidos para a pergunta têm a mesma origem e por isso são também complementares. Conforme o método materialista histórico-dialético, que orienta esta pesquisa, ambos os sentidos partem do trabalho social. Pois eu sou o que faço com os outros.

Portanto, o que um(a) Especialista em Educação Básica faz com os outros? Profissionalmente, no contexto do trabalho pedagógico escolar, tendo em vista que o sujeito apontado na pergunta é formado em Pedagogia, lotado na escola pública.

Partimos da realidade de escolas estaduais de Lavras-MG, em diálogo com as experiências do pesquisador no exercício do cargo de Especialista em Educação Básica em cidades próximas, também em escolas estaduais. Em geral, especialistas das referidas instituições são tratados e se identificam como supervisores, embora a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais fortaleça sua ressignificação como coordenadores pedagógicos². Ademais, a orientação educacional é função de especialistas, além da supervisão. Mas por que a função supervisora se sobressai no senso comum das escolas?

¹ Um dos fatores que constitui as(os) especialistas é sua identidade de gênero. Majoritariamente, são mulheres.

² “Fortalecimento da Coordenação Pedagógica é uma iniciativa de formação que visa ressignificar e potencializar a função do Especialista de Educação Básica (EEB) na rede estadual de Minas Gerais, ressaltando sua relevância no contexto escolar e no sistema educacional como um todo. Supervisores Pedagógicos e Orientadores Educacionais têm papel estratégico na gestão pedagógica das escolas, atuando na formação e orientação aos professores, no acompanhamento aos estudantes, na articulação com a comunidade – por isso, enfatizamos a função de coordenar o processo pedagógico, o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o coordenador pedagógico é figura central na consecução do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e na implementação de diversas políticas educacionais, catalizando(sic) e dinamizando as propostas frente ao coletivo de educadores na escola” (Trecho introdutório de apresentação do “Portal Especialistas”, seção fixada no *site* da Escola de Formação da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – acesso em 7 de julho de 2020).

Para entendermos a hegemonia da função supervisora nos signos da cultura profissional de especialistas, estudamos a origem do cargo de Especialista em Educação Básica associada ao desenvolvimento da supervisão escolar. Porém, conforme apresenta a equipe responsável pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, no sítio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e em outras atividades de formação continuada para especialistas da rede de ensino³, com respaldo em diversas pesquisas acadêmicas e na organização do quadro de pessoal da educação em outros estados do país (TEIXEIRA; CARVALHO, 2009; CAMPOS, 2010; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011; SANTOS; 2013; ROGERIO, 2015; LINS, 2016; SANTOS, 2016), há uma tendência de superação da função supervisora pela atividade de coordenação pedagógica nas escolas.

Assim, recorreremos à pesquisa bibliográfica a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, buscando por uma associação entre as palavras-chave “coordenação pedagógica” e “supervisão”, no sentido de compreender as contradições postas no desenrolar da supervisão escolar ao longo da história da educação brasileira. Não optamos pelo termo “supervisão escolar” como palavra-chave, pois essa função, em Minas Gerais, é denominada “supervisão pedagógica”, assim como em outros estados chamam-na “supervisão educacional”. Ou seja, o adjetivo que qualifica o trabalho de supervisão dentro das escolas varia nacionalmente, por isso mantivemos apenas o substantivo.

Neste íterim, cabe uma ressalva para o que talvez não seja apenas um adjetivo. Sabe-se que, antes comumente denominada “supervisão escolar”, essa função passou a ser chamada de “supervisão educacional” para abranger outros contextos onde houvesse necessidade da função supervisora, não se limitando à escola. Porém, esta pesquisa situa-se na educação escolar e nos limitamos ao seu âmbito.

Investigamos pesquisas de mestrado e doutorado que relacionaram, de algum modo, a supervisão na escola com a coordenação pedagógica, a fim de nos aproximarmos da origem do cargo de Especialista em Educação Básica em Minas Gerais, denominado Especialista de Educação ao início dos anos 1990⁴. Isto posto, há de se objetar: por que não investigamos o “Especialista em Educação Básica” ou algo próximo como palavra-chave na referida base de dados? Respondemos que, ao invés de nos deslocarmos às abstrações sobre o nome do cargo,

³ Por exemplo, o curso de 40 horas no Ambiente EAD da Escola de Formação, intitulado “Coordenador pedagógico: papel e relevância no sistema educacional”, realizado pelo pesquisador entre 7 de abril e 21 de maio de 2020.

⁴ Resolução Nº 7.150 – Secretaria de Estado da Educação, em Belo Horizonte, aos 16 de junho de 1993.

prosseguimos com as palavras-chave escolhidas porque a síntese de múltiplas determinações que dá conteúdo ao cargo hoje – na qual as atividades de supervisão, coordenação e orientação se imbricam para ressignificar o trabalho do especialista – certamente contém o cerne de sua própria origem em desenvolvimento. Por isso, priorizamos estudar o movimento interno das funções do cargo, o que não exclui a possibilidade de aprofundarmos a pesquisa bibliográfica com outras palavras-chave e em outras bases de dados, priorizando suas relações externas em um momento posterior.

Interessa-nos, neste capítulo, identificar os conflitos que movimentam e enformam o cargo de Especialista em Educação Básica na realidade escolar contemporânea, com base na relação entre coordenação e supervisão pedagógica. Para tanto, conhecer a história das funções do especialista é o primeiro passo à compreensão da síntese em torno de seu papel escolar, pois:

Nesse esforço de descobrir o que já foi produzido cientificamente em uma determinada área do conhecimento, é que a pesquisa bibliográfica assume importância fundamental, impulsionando o aprendizado, o amadurecimento, os avanços e as novas descobertas nas diferentes áreas do conhecimento (PIZZANI et al., 2012, p. 56).

Nesta pesquisa bibliográfica, detalhada adiante, focamos na função pela qual as especialistas de Lavras são mais reconhecidas no senso comum e com a qual geralmente se identificam: a supervisão pedagógica. Por mais encontros de especialistas que haja para que se crie uma identidade em torno deste termo, é raro encontrar uma profissional sequer que ocupe este cargo e não se identifique como supervisora nesta cidade⁵.

1 Trajetória investigativa da pesquisa bibliográfica

Durante a elaboração do projeto geral desta pesquisa de mestrado, em meio à formulação do problema a ser investigado, saltou-me aos olhos a multiplicidade de nomenclaturas e atribuições ao cargo que acabara de iniciar na escola estadual. Procurei refúgio nas normas e pesquisas acadêmicas sobre a profissão – se é que podemos chamar de profissão um emaranhado de funções difusas – pois o universo das funções delegadas a mim

⁵ Há poucas orientadoras educacionais em Lavras-MG. Conversamos com uma delas, o que o(a) leitor(a) poderá notar nos Capítulos 3 e 4.

cotidianamente era ainda mais caótico. Nesse momento, eu não concebia o trabalho que realizava como uma profissão de fato. Foi justamente nos estudos em torno da pesquisa bibliográfica que minha prática começou a querer se profissionalizar. No entanto, uma função pública tornar-se profissão não é apenas questão de vontade e empenho individual.

Ao observar os papéis que os corpos gestor e docente me impeliam a interpretar na escola enquanto supervisor, como uma personagem reprodutora a ter o desempenho julgado, sem autonomia para representar e criar sobre o próprio trabalho, as emoções e os sentimentos mobilizaram-me a pensar sobre tal situação. Porém, não bastou uma reflexão reativa e limitada a minha experiência individual. Imerso na tensão entre a estrutura oficial das leis, a cultura da escola e de suas normas de conduta e os sentidos que atribuo a minha formação enquanto pedagogo, comecei a me identificar não só como supervisor, mas também como orientador educacional e coordenador pedagógico. O desenvolvimento teórico-metodológico das práticas que desenvolvo, antes apenas executadas pragmaticamente, decorreu do estudo sistemático em torno das contradições que permeiam a supervisão pedagógica no cotidiano da escola pública.

Optamos pelo rigor científico de dissertações de mestrado e teses de doutorado enquanto fontes originais sobre a temática: tanto por conta da complexidade do assunto, quanto devido ao contato com a prática acadêmica relatada nesses tipos de texto. Eles certamente serviram de exemplo para a escrita desta dissertação. Neste sentido, acerca das escolhas feitas na trajetória investigativa, vale ressaltar a diferença entre revisão e pesquisa bibliográficas:

[...] a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38).

Assim, iniciamos, em 11 de maio de 2019, a revisão da literatura em torno do desenvolvimento histórico da supervisão associado ao surgimento da coordenação pedagógica. Utilizamos a seguinte combinação de palavras-chave na busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: “*coordenação pedagógica AND supervisão*”, de modo a filtrar os resultados mediante a intersecção de ambas. Foram encontrados 230 resultados, dos quais analisamos os resumos datados de 2008 a 2019. Selecionamos para estudo as dissertações e teses que abordam historicamente a supervisão associada à coordenação

pedagógica, independente do estado de origem. Ao final da revisão, dispúnhamos de 10 trabalhos, para os quais organizamos uma tabela (Anexo A) em que se sistematizam os seguintes tópicos de cada trabalho: problema de pesquisa, objetivos, metodologia e resultados, com palavras retiradas dos textos de origem.

Em 19 de outubro de 2019, passamos da revisão inicial à análise das pesquisas selecionadas, de modo a aprofundar a bibliografia na formação de um escopo teórico que dê sustentação lógica ao objeto de estudo desta pesquisa. Portanto, avançamos do movimento de redução em um universo variado, identificando o objeto da pesquisa bibliográfica enquanto unidade mínima de análise, para a ampliação de perspectivas particulares acerca do trabalho de pedagogos escolares. Os critérios firmados para a análise dos 10 trabalhos selecionados consistiram em: a) rigor metodológico; b) delimitação precisa do problema; c) pioneirismo; d) domínio do referencial teórico.

Ainda sobre os critérios dessa segunda seleção, Saviani (1991, p. 21) afirma que “uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema”. Deste modo, calibrada a necessidade subjetiva de conhecer o objeto da pesquisa com a necessidade objetiva da situação ser apreciada, isto é, com a justificativa concreta da pesquisa desse objeto na sociedade em que se insere, delimita-se precisamente o problema e abrem-se possibilidades ao pioneirismo.

Os objetivos, por sua vez, estruturam a investigação e sugerem metodologias ao seu alcance. Esse alcance da metodologia aos objetivos é conferido pelo rigor investigativo dos procedimentos que desenvolvem a pesquisa detalhadamente, o que é possível somente quando se firma um referencial teórico capaz de articular as ideias do autor.

Tudo isso foi observado na escolha dos trabalhos a darem sustentação à abordagem do pedagogo escolar, aqui embasada nos pressupostos da dialética materialista. Ademais, os trabalhos devem apresentar domínio do referencial teórico adotado para serem escolhidos e incorporados ao corpo epistemológico desta pesquisa, de modo que nos seja garantido o rigor teórico no processo investigativo.

Destarte, dos 10 trabalhos restantes, selecionamos 5 para compor o arcabouço bibliográfico, a partir dos quais tomamos conhecimento de mais duas teses enriquecedoras do tema, embora não computadas na busca realizada, uma vez que abordam a coordenação pedagógica em específico. Abaixo, apresentamos o quadro geral das pesquisas selecionadas:

Figura 1 – Quadro geral das pesquisas selecionadas

Título	Autor(a)	Instituição	Natureza da pesquisa	Ano
A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos Círculos de Debates	Elisabete Ferreira Esteves Campos	USP	Tese	2010
A supervisão de ensino e o fortalecimento do espaço democrático na escola pública	José Dujardis da Silva	Unicamp	Tese	2010
Orientação pedagógica e supervisão educacional: limites, desafios e possibilidades	Regiane Costa dos Santos	UFF	Dissertação	2013
A formação dos gestores escolares nos cursos de pedagogia	Alexandre de Paula Franco	USP	Tese	2014
Possibilidades e limites para uma coordenação compartilhada do trabalho pedagógico no CEU	Rosa Maria de Freitas Rogerio	USP	Tese	2015
O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional	Juliana Beltrão Lins	UFPE	Dissertação	2016
Coordenador pedagógico: desafios, dilemas e possibilidades	Joara Porto de Avelar dos Santos	UNEB	Dissertação	2016

Fonte: do autor.

Nota-se que, a partir da busca pela intersecção entre coordenação pedagógica e supervisão no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, não foi selecionada sequer uma pesquisa oriunda de Minas Gerais. Nesta busca, porém, encontramos uma dissertação de origem mineira, apenas, publicada em 2018, a qual discorre sobre a “escola eficaz” com base nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e nos desempenhos de determinadas práticas escolares. Contudo, uma vez condicionada a resultados de avaliações externas, não há possibilidade de articulação com o propósito desta pesquisa bibliográfica que em nada se refere a elas.

Ou seja, apesar de Especialistas em Educação Básica serem referidos como coordenadores pedagógicos em meios institucionais da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e em programas por ela adotados, há, no mínimo, pouca pesquisa no contexto da educação mineira que relacione a supervisão – uma das funções oficiais de especialistas e o signo que predomina sobre o cargo no senso comum – com a coordenação pedagógica. Por isso, iniciaremos uma aproximação histórica entre ambas com base na pesquisa bibliográfica realizada, na seção seguinte.

2 A pedagogia da supervisão à coordenação na história da educação escolar

Dermeval Saviani nos brinda com um texto que historiciza a supervisão educacional, ao final dos anos 1990, em meio ao desenvolvimento de seu projeto de pesquisa intitulado “História das ideias pedagógicas no Brasil”. Não nos cabe, aqui, reproduzi-lo somente, mas ressaltar a síntese gerada por este escrito como ponto de partida às reflexões que temos desenvolvido.

Desde as comunidades primitivas, quando a educação coincidia com o trabalho, com a vida humana em si, a função supervisora existia de forma implícita. Ainda não como atividade idealizada e estruturada para determinado fim, mas como ato de zelar pelo funcionamento normal do trabalho realizado. A supervisão era uma função indiferenciada de outras, pois sobre ela não se pensava; era um ato do qual o agente não se descolava, correspondente ao seu horizonte de visão e inerente a um adulto ou pessoa mais velha, responsável pela qualidade do aprendizado dos mais novos.

Inicialmente por meio do exemplo e de palavras discretas, a função supervisora tornou-se mais complexa com o surgimento da propriedade privada, cujas classes proprietárias se valem de medidas de controle, fiscalização e punições sobre os trabalhadores para manter a produtividade que lhes garante o domínio dos meios de produção. Deste modo, a ação supervisora assumiu diversos contornos antes de ser encarada como um problema educacional sobre o qual se tem a necessidade de pensar.

O mais icônico desses contornos remotos, por exemplo, foi o trabalho do pedagogo na Grécia antiga: um escravo responsável por conduzir a criança, filha de cidadãos gregos, ao encontro do mestre educador na escola, supervisionando-a de certa forma. Desse modo, os

primeiros pedagogos assim denominados na história da educação, de acordo com Saviani (2008, p. 16-17), exerciam a função supervisora sobre a educação escolar das crianças oriundas das classes dominantes.

As abstrações sobre essa função começaram a surgir, oficialmente, quando a escola se generalizou enquanto instituição de ensino para a instrução pública. Sob o modo de produção capitalista, o qual erigiu o direito positivo em detrimento do direito natural antes em voga, a sociedade passou a se organizar por meio de contratos e constituições, o que exigiu a disseminação de códigos formais e, portanto, a alfabetização da sociedade para viver em uma cultura letrada. De tal modo que a educação institucionalizou-se nas escolas públicas para garantir o amplo acesso às letras.

Restrita às classes dominantes no passado, denominada literalmente como “lugar do ócio” na Grécia antiga, a escola transformou-se em bem público na modernidade, gerando contradições organizacionais, políticas e pedagógicas em seu seio. Foram postas, assim, bases materiais as quais criaram condições objetivas ao esboço de ideias acerca da supervisão escolar enquanto prática social.

Neste sentido, sistematizamos adiante a cronologia da supervisão de ensino no Brasil, apresentada por Saviani (2008), a qual se desenvolve “da função à profissão pela mediação da ideia”, conforme anuncia o subtítulo do referido texto. Não necessariamente de forma linear e positiva, pois vale ressaltar que a história, na concepção do Materialismo histórico-dialético – método do qual Saviani parte – movimenta-se em avanços e recuos como produto da luta de classes (MARX, 1997). Ademais, Benjamin (2012, p. 243-245) nos alerta: “é uma imagem irrecoverável do passado que ameaça desaparecer com cada presente que não se sinta visado por ela”. Por isso devemos “escovar a história a contrapelo”, de modo a captar as contradições históricas que se imbricam no objeto estudado, a partir do “tempo de agora”.

2.1 Dos jesuítas aos pioneiros da educação nova

Quando os jesuítas chegaram ao Brasil, as ideias de supervisão já estavam sendo formuladas na Europa. A cronologia apresentada abaixo não representa uma evolução unilateral da supervisão, tampouco reduz sua história à documentação de datas e nexos

causais, mas visa expor as contradições que impulsionaram o desenvolvimento da atividade supervisora na forma que a encontramos hoje nas escolas:

- a) **1549**: função supervisora presente no Plano de Ensino do padre Manuel da Nóbrega.
- b) **1599**: ideia de supervisão materializada no prefeito geral de estudos, no prefeito dos estudos inferiores e no prefeito de disciplina, previstos e regulados por 30 regras orgânicas no *Ratio Studiorum* – Plano Geral dos jesuítas.
- c) Alvará de 28 de junho de **1759**: as reformas pombalinas da instrução pública criam as aulas régias, após a expulsão dos jesuítas. Inspeção e direção ficam centralizadas no cargo de diretor geral dos estudos, o qual contava com comissários para atuação em cada localidade.
- d) Lei de 15 de outubro de **1827**: institui as escolas de primeiras letras do Brasil independente e o “método do Ensino Mútuo”, pelo qual o professor acumula as funções de docência e supervisão na formação de monitores, isto é, de estudantes mais avançados que, por sua vez, deveriam ensinar aos demais estudantes.
- e) Regulamento de 17 de fevereiro de **1854**: no âmbito das reformas Couto Ferraz, imprime a função supervisora ao inspetor geral, que além de fiscalizar as escolas, deveria diplomar os professores, revisar e selecionar os livros e autorizar novas escolas particulares.
- f) Lei nº 430 de 1º de agosto de **1896** e lei nº 520 de 26 de agosto de **1897**: a oligarquia cafeeira de São Paulo derruba os órgãos criados pela reforma da instrução pública paulista, iniciada em **1892** com a organização do ensino primário em grupos escolares, e restitui a centralização da direção e inspeção do ensino em torno do inspetor geral.

É possível notar que, da chegada dos jesuítas até o período da República Velha, as ideias de supervisão de ensino oscilaram entre a estruturação, mais ou menos centralizada, e a diluição completa da função, por vezes sem profissionais destinados a cumpri-la em específico. Seu ponto alto de formulação, neste grande intervalo histórico, está organizado no Plano Geral dos jesuítas (1599).

Após eles serem expulsos do Brasil, a função supervisora regrediu em ideias e foi centralizada pelas reformas pombalinas (1759), como algo a mais a ser cumprido pelo diretor geral dos estudos e seu comissariado, além da inspeção e direção escolares. Já com o “método do Ensino Mútuo” (1827), o Brasil inaugurou sua independência em educação onerando os professores com a supervisão de seus próprios alunos, quando obrigou os docentes a formarem estudantes mais avançados para serem monitores de outros alunos. Assim, o

professor supervisionava o ensino desses monitores. Mas quem supervisionava o ensino dos professores?

O inspetor geral assumiu a supervisão de ensino com as reformas Couto Ferraz (1854), ao lado da fiscalização de escolas, diplomação de professores e seleção de livros. Percebe-se que, nesse momento, a função supervisora voltou a se aproximar da didática, embora situada fora das escolas e sob forte pressão fiscalizadora da prática de inspeção. Houve uma tentativa de situar a supervisão nas escolas, com os grupos escolares da reforma da instrução pública paulista (1892), porém derrotada pela oligarquia cafeeira, que restituiu o poder centralizador da figura do inspetor geral (1896/1897).

Ao final da Primeira República Brasileira, os movimentos educacionais começaram a se organizar em dimensão nacional. Destacamos os seguintes acontecimentos que implicaram em mudanças na supervisão escolar, os quais fecham o período dos jesuítas aos pioneiros da educação nova:

- g) **1924**: é criada a Associação Brasileira de Educação, que expressa e ao mesmo tempo impulsiona o surgimento dos “profissionais da educação” ou “técnicos” em escolarização.
- h) Reforma João Luís Alves, de **1925**: com o Decreto nº 16.782-A, cria o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional de Ensino, substituindo o único órgão responsável pela administração escolar até então. Cinco anos depois, cria-se o Ministério da Educação e da Saúde Pública.
- i) Reforma pernambucana, de **1928**: cria uma diretoria técnica para o ensino, à parte da diretoria administrativa, no intuito de que ambas não se confundam.
- j) Reformas Francisco Campos, de **1931**: com o Decreto nº 19.851, de 11 de abril, institui-se o Estatuto das Universidades Brasileiras, o qual prevê a implantação de Faculdades de Educação, Ciências e Letras – implementadas sob a denominação Filosofia, Ciências e Letras, onde seria lotado o curso de Pedagogia.
- k) **1932**: Manifesto dos pioneiros da educação nova defende a ciência como racionalizadora dos serviços educacionais, o que acaba por dar um novo sentido à ideia de supervisão.

A essa altura, entre o final da década de 1920 e o início da década seguinte, Saviani destaca que a separação entre os âmbitos administrativo e técnico foi a “condição para o surgimento da figura do supervisor como distinta do diretor e também do inspetor” (2008, p. 26), desenvolvendo mais adiante:

E é quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor. É este o caso do Estado de São Paulo, onde se reserva o nome de supervisor ao agente educativo que desempenha as funções antes atribuídas ao inspetor, denominando-se coordenador pedagógico ao supervisor que atua nas unidades escolares (SAVIANI, 2008, p. 26-27).

Porém, em Minas Gerais, hoje, o inspetor escolar permanece com as mesmas atribuições administrativas. Lotado nas superintendências regionais de ensino, ele visita as escolas periodicamente, lidando, em geral, com o diretor e o especialista em educação básica. Dos servidores da superintendência, contudo, é ao analista educacional que cabem as atribuições técnicas, realizando algo próximo a uma assessoria pedagógica às escolas, com uma frequência menor de visitas e diálogos do que o inspetor.

Já ao especialista, atuante nas escolas, cabem as funções de supervisão pedagógica e orientação educacional. Ambas as funções, agregadas, dão corpo à atividade de coordenação pedagógica, também de responsabilidade do especialista, comumente chamado de supervisor de acordo com o senso comum. Desse modo, percebe-se o emaranhado de funções que, antes delimitadas, hoje perdem as fronteiras entre si e condensam-se na figura do mencionado supervisor. Referem-se a ele dessa maneira não por acaso. Orientado pelo sistema de ensino a lidar com a gestão dos resultados da aprendizagem no sentido de sua racionalização, o especialista ainda trabalha sob os pressupostos do escolanovismo, anunciados em 1932, os quais lhe moldaram as funções conforme destacado abaixo:

[...] procurava atingir, na educação, o estágio tecnológico, isto é, a conversão da técnica em tecnologia pela via da fundamentação científica. E é exatamente num contexto de maior valorização dos meios na organização dos serviços educacionais, tendo em vista a racionalização do trabalho educativo, que ganham relevância os técnicos, também chamados de especialistas em educação, entre eles, o supervisor (SAVIANI, 2008, p. 27).

As Reformas Francisco Campos estruturaram o sistema de ensino nacionalmente no início da década de 1930, criando o esboço da supervisão educacional no contexto da separação entre as esferas administrativa e técnica da educação. Com base nas formulações do Seminário de Supervisão Pedagógica realizado pelo Ministério da Educação e Cultura em Brasília no ano de 1976, onde se discutiu a regulamentação da profissão do supervisor

(NOGUEIRA, 2005, p. 160); precisamente a partir da página 91 desse documento publicado em 1981, José Dujardis da Silva afirma em sua tese:

No Brasil, a “supervisão educacional” emergiu das atividades do antigo inspetor e surgiu com a Reforma Francisco Campos em 1931, sob a forma restrita de “inspeção especializada”, a fazer-se como “assistência técnica”, dividindo-se para tanto em três áreas: a) letras; b) ciências matemáticas, físicas e químicas; c) ciências sociais. A idéia não vingou nessa iniciativa pioneira, por evidente ausência de condições e ressurgiu extra-legalmente nos anos 50, sob denominações diversas em que predominaram as de “orientação pedagógica” e “orientação escolar” (SILVA, 2010, p. 223).

Adiante, veremos outros momentos relativos à institucionalização nacional da educação, instaurada com as Reformas Francisco Campos. De modo a nos aproximarmos dos motivos que fizeram emergir o termo “orientação” em meio às ideias de supervisão.

2.2 Institucionalização nacional da educação no bojo da revolução industrial brasileira

Cada vez mais contornadas pelo curso de Pedagogia, no intuito de erigir uma profissão, as ideias de supervisão adensaram-se em conflitos na institucionalização da educação nacional. Voltemos agora ao exercício cronológico, para que possamos nos apropriar do desenvolvimento da supervisão escolar no Brasil, impulsionado pela revolução industrial em curso. Segundo Lins (2016, p. 29):

- a) **1939**: com o Decreto Lei nº 1190, de 4 de abril, é criado o curso de Pedagogia, responsável pela formação dos técnicos em educação.

José Dujardis da Silva (2010, p. 226-233) também colabora com a cronologia da supervisão de ensino na escola pública:

- b) Leis Orgânicas do Ensino, de **1942-1946**: conhecidas como reformas Capanema, flexibilizam e ampliam as reformas Francisco Campos, explicitando a separação entre a educação das elites e dos trabalhadores.
- c) Constituição Federal de **1946**: reafirma a educação como direito de todos e retoma os meios de garantir obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário nas escolas públicas, antes derrubados pela Constituição Federal de 1891 (República Velha) e pela Constituição Federal de 1937 (Estado Novo).

Oito anos após a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, nasceu o curso de Pedagogia, lotado nas Faculdades que deveriam ser de Educação, Ciências e Letras, de acordo com o previsto no referido estatuto, mas foram denominadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras quando da sua implementação real. Preparava-se a formação de técnicos em educação para atuar nas escolas, pouco antes das reformas Capanema demarcarem a diferença entre uma educação voltada à formação integral do ser humano em sua complexidade de conteúdos históricos, científicos, filosóficos e estéticos, particularmente aos filhos das elites da ordem burguesa em ascensão – futuros líderes; e uma educação reduzida a aprender a ler, escrever e contar, suficiente aos filhos de trabalhadores – assalariados ou não, mas em número crescente devido à industrialização.

Na Constituição Federal de 1946, o Brasil reafirma a educação como direito de todos, apesar de garantir obrigatoriedade e gratuidade somente para o ensino primário nas escolas públicas. De qual educação estamos falando, afinal? A educação, substituída pela filosofia no nome das faculdades, diluiu-se nesta, nas ciências ou nas letras? Fato é que deixou de ser explicitada em seu caráter escolar, com a supressão do ensino concreto aos filhos de trabalhadores os quais dependiam de gratuidade para acessar tal direito à educação. Reduzida ao primário, a imensa maioria da população foi privada de apreender os conteúdos historicamente sistematizados pela humanidade em uma educação escolar de qualidade; mesmo o acesso gratuito ao aprendizado de habilidades básicas como ler, escrever e contar havia sido inviabilizado anteriormente, em meio às investidas reacionárias da oligarquia, na República Velha, e da burguesia, no Estado Novo.

A supervisão de ensino cresceu com a vinculação de um orçamento público para garantia do ensino primário aos filhos de trabalhadores. Cresceu: não em sua forma técnica de “assistência especializada” à docência, oriunda das reformas Francisco Campos, mas, ao que tudo indica, na forma de auxílio à alfabetização de crianças. Essa prática mais próxima dos alunos possivelmente influenciou as ideias de orientação educacional, que se fortaleceram nos anos 1950.

2.3 Ofensiva estadunidense e a pedagogia tecnicista da ditadura militar

O Brasil intensifica suas relações internacionais em meados do século XX. Figuram como protagonistas os Estados Unidos da América:

- a) Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE), de **1956-1964**: implementado em Minas Gerais, forma o primeiro grupo de supervisores escolares para o antigo ensino primário, a fim de modernizar o ensino e preparar o professor leigo conforme princípios e metodologias norte-americanas, as quais direcionaram a ideia de supervisão às atividades de reprodução do sistema e fiscalização do trabalho docente.
- b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 20 de dezembro de **1961**: no art. 52, refere-se à formação de supervisores, administradores e orientadores para o Ensino Primário, bem como, no art. 65, trata da admissão do inspetor de ensino por meio de concurso público de títulos e provas, com a necessária experiência técnica e pedagógica demonstrada.
- c) Reforma Universitária, lei nº 5.540, de **1968**: no art. 18, condiciona a formação de currículos profissionalizantes aos interesses do “desenvolvimento nacional”.

Também em 1968, ocorre uma movimentação institucional curiosa a respeito da orientação educacional, que se antecipa à própria criação de sua habilitação na graduação em Pedagogia, após ser reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional alguns anos antes, em 1961. Segundo Saviani (2008, p. 31):

- d) Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de **1968**: regulamenta a profissão do orientador educacional.
- e) Parecer CFE nº 252, em **1969**: reformula os cursos de Pedagogia, estabelecendo as habilitações em educação (administração, inspeção, supervisão e orientação) e o currículo mínimo dos cursos. Assim, contribui para elevar a supervisão ao posto de profissão. No entanto, extingue o bacharelado em Pedagogia.

A partir do exposto, observa-se que a institucionalização da educação no Brasil se intensificou a partir das reformas Capanema, coroada na Constituição de 1946, com a retomada da viabilização financeira de um ensino primário obrigatório e gratuito e a defesa da educação como direito de todos. Dessa maneira, a alfabetização da sociedade foi assumida como princípio pelo Estado nacional brasileiro em meados do século XX, tardiamente, em comparação ao ocorrido na Europa, que estruturou seus sistemas de ensino no século XIX. O caráter dependente do desenvolvimento brasileiro se expressa nesse atraso histórico e na importação mecânica de aspectos teórico-metodológicos da educação norte-americana, aplicados a uma realidade cuja formação socioeconômica difere da que originou tais concepções educacionais.

Diante da obrigatoriedade do ensino primário e da conseqüente necessidade de estruturação das escolas públicas, as disputas se acirraram na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que demorou treze anos para ser aprovada, finalmente, em 1961. Foi quando se estabeleceu formalmente a diferença entre supervisão e orientação educacional: enquanto esta se dedicou ao atendimento exclusivo de estudantes e familiares, em número crescente nas escolas, aquela estava voltada à qualificação didática do corpo docente. Ademais, como resultado do conflito de interesse entre as classes sociais, a primeira LDBEN forneceu grande suporte financeiro para a rede privada e as instituições confessionais de ensino.

Quanto ao movimento de profissionalização da supervisão de ensino, este se situa cada vez mais no interior da unidade escolar após a reformulação do curso de Pedagogia em 1969, no sentido de garantir a eficácia dos processos educativos. Para tanto, constituiu-se a divisão social do trabalho pedagógico na escola, onde o supervisor planejava e organizava racionalmente o ensino para que o professor o executasse. Além de técnico de planejamento, o supervisor era um avaliador do desempenho docente, formado no bojo da pedagogia tecnicista, a qual buscou “aplicar a ‘taylorização’ ao trabalho pedagógico, visando à sua objetivação por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas, tal como fizera Taylor em relação ao trabalho industrial” (SAVIANI, 2008, p. 30).

Esses foram os primeiros contornos da supervisão educacional enquanto profissão, que agora possuía um mercado de trabalho constante no sistema de ensino estruturado pelo Estado brasileiro, bem como contava com um curso e um currículo voltados para a formação de suas funções. Contudo, Saviani novamente nos alerta:

Entretanto, há um outro e fundamental requisito, pressuposto dos dois acima referidos, para se caracterizar uma atividade como profissão. Trata-se de uma identidade própria, isto é, um conjunto de características exclusivas dela e que a distinguem das demais atividades profissionais. Este aspecto foi e continua sendo, ainda hoje, objeto de controvérsia (SAVIANI, 2008, p. 31).

Neste sentido, há de se questionar: é possível que uma profissão se estabeleça quando o que a diferencia de outras funções na escola são apenas formalidades escritas em um papel? Tendo em vista que era comum, na ausência de um pedagogo habilitado em supervisão, por exemplo, um pedagogo habilitado em orientação educacional assumir a função supervisora e vice-versa; bem como faltava a essas habilitações especificidades teórico-práticas (SAVIANI,

1981). Ou ainda: é possível que uma profissão se estabeleça sem condições dignas de trabalho?

2.3 Expansão do ensino obrigatório, organização política de educadores e lutas democráticas em defesa da escola pública

Embasados em Dujardis da Silva (2010, p. 234-240), Lins (2016, p. 31), Santos (2013, p. 73-76), Franco (2014, p. 124; 135-136), com algumas adaptações nossas, damos continuidade ao exercício cronológico para expor o nó em que se emaranham as funções do Especialista em Educação Básica de Minas Gerais, de origem na supervisão de ensino:

- a) Reforma do ensino de 1º e 2º graus, mediante a Lei nº 5.692, de **1971**: a educação obrigatória passa de 4 para 8 anos de duração e a rede pública de ensino se expande desordenadamente. No art. 33, refere-se à “formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação”. Obriga a instituição da Orientação Educacional, no art. 10, apenas sugerindo o exercício da Supervisão Escolar.
- b) **1974-1984**: são realizados os Encontros Nacionais de Supervisores (ENSES).
- c) Surgem a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED, **1978**), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES, **1981**) e a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE, **1980**): entidades que tiveram papel de destaque nas formulações do campo educacional.
- d) Carta de Goiânia, de agosto de **1986**: elaborada pela IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), com o intuito de reunir propostas para o capítulo referente à educação da Constituição de 1988.
- e) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de **1996**: no art. 64, que trata da formação dos profissionais de educação, a nomenclatura “especialistas de educação”, criada na reforma do ensino de 1971, é excluída. No art. 3º, inciso VIII, a gestão democrática é afirmada como princípio do ensino público.
- f) Projeto de lei da Câmara, nº 132, de **2005**: regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional. Foi vetado integralmente pelo presidente, em 12 de novembro de 2007, com base no art. 64 da LDBEN e na Resolução CNE nº 3/97, a qual define a carreira do magistério como una, sem funções separadas.

- g) Lei nº 11.301, de 10 de maio de **2006**: altera o art. 67 da LDBEN de 1996, incluindo, no parágrafo 2º do seu inciso VI, as funções de magistério exercidas por professores e especialistas em educação: além da docência, as funções de direção escolar e “coordenação e assessoramento pedagógico”.
- h) Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de **2006**: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. No parágrafo único do art. 4º, apresentam-se a organização e gestão do ensino como atividades docentes, englobando ações de “planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação” de tarefas, projetos e experiências educativas, bem como “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico” em contextos escolares e não-escolares.
- i) Lei nº 12.014, de 6 de agosto de **2009**: altera o art. 61 da LDBEN de 1996, discriminando as categorias de trabalhadores considerados como profissionais da educação, e, com isso, reconhecendo tanto diplomados em Pedagogia sem habilitações, quanto com habilitações, dentre elas em supervisão.

Após a criação das habilitações pedagógicas, que estabeleceram as bases ideológicas à profissionalização da supervisão, a reforma do ensino de 1º e 2º graus tentou constituir uma identidade de especialistas de educação para os habilitados, a partir de 1971. Em paralelo, tendo em vista a regulamentação concretizada da profissão de orientador educacional e sua obrigatoriedade nas instituições escolares, os supervisores se organizaram a fim de conquistar o reconhecimento profissional.

O final dos anos 1970 e a década de 1980 foram marcados pela retomada de fôlego das organizações políticas, na luta pela derrubada da ditadura empresarial-militar e reabertura democrática do Brasil. Nesse contexto, nasceram diversos agrupamentos de educadores que estimularam debates em torno das condições e do caráter do trabalho pedagógico a nível nacional, principalmente no âmbito do sistema público de ensino.

As discussões geradas em defesa da escola pública ganharam síntese na Carta de Goiânia, a qual reuniu vinte e um princípios a serem considerados na elaboração do capítulo da educação da Constituição Federal de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa carta modelou as dimensões democráticas do projeto nacional para a educação. Entretanto, uma série de alterações nas leis citadas foi levada a cabo dos anos 2000 em diante.

Embora a LDBEN de 1996 não faça menção à nomenclatura “especialistas de educação”, criada com o advento da pedagogia tecnicista na ditadura militar, ela reapareceu com a lei de 2006 que alterou seu art. 67, incluindo “coordenação e assessoramento pedagógico” como funções de magistério. Também em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, reforçaram a coordenação enquanto atividade docente, ao mesmo tempo em que a supervisão não foi citada uma única vez. Tais diretrizes extinguiram, inclusive, no art. 10, as habilitações pedagógicas instituídas pelo Parecer CFE nº 252, em 1969.

Consolidou-se, assim, a unidade das diversas funções escolares na carreira do magistério, reiterando a tese de que a docência é a base de formação comum a todos os educadores. Em sua dissertação de mestrado, Nereide Saviani (1981) já indicava os limites das habilitações pedagógicas, conforme retoma Dermeval Saviani:

[...] as habilitações pedagógicas careciam de especificidade tanto em termos teóricos como em termos práticos. Em termos teóricos porque não dispunham de um corpo próprio de conceitos [...]. Em termos práticos essa falta de especificidade se traduzia na reversibilidade com que os diferentes “profissionais” ocupavam os postos da burocracia educacional, independentemente do tipo de habilitação constante de seus diplomas (SAVIANI, 2008, p. 33).

As habilitações representavam, pois, uma divisão abstrata do trabalho pedagógico na escola, tendo em vista que “a profissão, isto é, a atividade socialmente requerida, seria uma só: a educação; e o profissional apto a desempenhá-la seria, igualmente, apenas um: o educador ou pedagogo” (SAVIANI, 2008, p. 33). Isso não significa que todas as funções escolares são iguais, mas que a diversidade de atribuições do trabalho pedagógico convergem no sentido da mesma profissão.

Dar um contorno, um acabamento a cada função, portanto, parece-nos imperativo para que os sujeitos responsáveis por elas incorporem o *habitus* de suas atividades profissionais, em detrimento de uma pedagogia diluída e descontextualizada dos conteúdos que lhe conformaram historicamente. Como aponta Lins (2016), devido às novas diretrizes curriculares para a graduação em pedagogia:

[...] passou-se a requerer das instituições de ensino a organização dos conteúdos antes ministrados nas habilitações. Isso fez a supervisão escolar, ao longo do tempo, transformar-se em coordenação pedagógica e perder o caráter tecnicista, mas também a fez perder espaço na formação acadêmica (LINS, 2016, p. 33).

Por conseguinte, a coordenação do trabalho pedagógico, cujas raízes se encontram nas atividades de supervisão e orientação educacional dentro das escolas, mostra-se em crise de identidade segundo diversas pesquisas (TEIXEIRA; CARVALHO, 2009; CAMPOS, 2010; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011; SANTOS, 2013; ROGERIO, 2015; LINS, 2016; SANTOS, 2016). Com o trajeto histórico iniciado no prefeito de estudos dos jesuítas, passando por diversas configurações do inspetor e depois do supervisor, sem uma profissionalização consolidada da supervisão educacional e com o ensino de tais conteúdos subtraído nos cursos de Pedagogia, temos o advento da atividade coordenadora imersa em indefinições históricas sobre a particularidade desse trabalho nas escolas. A respeito de tal problema, no contexto do Estado da Bahia, Joara Santos afirma:

[...] a criação do Cargo de Coordenador Pedagógico, longe de ser um avanço no que diz respeito à desconstrução da função supervisora e de sua herança de controle e fiscalização, não passa da fusão de funções em apenas um cargo, sobrecarregando o Coordenador Pedagógico, que continua exercendo atividades de Orientador Educacional, Supervisor Escolar e outras funções que se agregam a suas atribuições (SANTOS, 2016, p. 52).

A mudança de nomenclatura torna-se vazia neste quadro, ou melhor, sem efeito real de transformação da função supervisora, uma vez que seus desdobramentos na história da educação brasileira, antes separados pelas habilitações pedagógicas, fundem-se agora na coordenação. Posto que o desenvolvimento histórico da função supervisora na totalidade de seus conflitos é por vezes desconsiderado nesta nova elaboração, a proposta em voga não parece resultar de uma síntese que supera as contradições da supervisão no seio da escola, mas de um somatório de funções as quais representavam, anteriormente, a cisão do trabalho pedagógico e das contradições que ele encerra. Assim, sobrecarregado e apartado dos motivos históricos que configuram seu trabalho dessa maneira, o coordenador pedagógico vê-se em meio a múltiplas atribuições aparentemente desconexas e age, de modo frequente, como um solucionador de emergências da rotina escolar, o que acaba por impossibilitar sua atividade pedagógica.

Podemos observar esse salto da função supervisora fragmentada à coordenação pedagógica em diversas redes de ensino no país. Na rede estadual de Teresina, por exemplo, supervisoras participantes de uma pesquisa de mestrado narraram que “as mudanças da

profissão se movimentam em direção à ação de coordenar o processo educativo” (TEIXEIRA; CARVALHO, 2009, p. 184).

A conformação do cargo de Coordenador Pedagógico também aconteceu com a junção de funções já existentes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em 1985. Os cargos de Orientador Educacional e Assistente Pedagógico, atuantes na escola, fundiram-se na coordenação pedagógica. Rosa Rogerio (2015, p. 101) demonstra, em sua tese, que as atribuições da coordenação cresceram ainda mais ao longo das décadas, complexificando-se e apresentando semelhanças em diversas redes públicas de ensino do Brasil. A partir dessa observação, ela inferiu que o fenômeno da coordenação pedagógica sinalizava possíveis diálogos a nível nacional, o que demandaria novas pesquisas sobre o assunto.

Alguns anos antes dessa inferência, porém, realizaram-se pesquisas neste sentido, dentre as quais destacamos o estudo iniciado pela Fundação Carlos Chagas no ano de 2010, com abrangência nas cinco regiões do Brasil. As pesquisadoras Placco, Almeida e Souza (2011) aprofundaram esse estudo de modo a “identificar e analisar os processos de coordenação pedagógica” ou função semelhante a nível nacional. Inicialmente, as autoras consideraram o papel do coordenador pedagógico orientado por três eixos indissociáveis, quais sejam: a) *formação*, transformando o conhecimento específico do professor em ensino; b) *articulação*, instaurando a participação e o trabalho coletivo na escola; c) *transformação*, estimulando a reflexão, a dúvida e a criatividade nas práticas escolares. Quanto às normativas sobre o papel do coordenador pedagógico, elas afirmam:

A legislação vigente sobre as atribuições dos CPs é favorecedora no sentido de estabelecer e orientar o trabalho, mas dificultadora pelo acúmulo de tarefas que atribui ao CP, o que não lhe permite clareza para priorizar as atividades no cotidiano da escola, especialmente as do eixo de formação (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 240).

O estudo realizado revelou que o eixo articulação é o mais predominante no trabalho do coordenador, pois “esse aspecto tem grande peso no modo como ele se define e é definido pelos outros” – envolvendo atuação no rendimento e comportamento dos estudantes, bem como atendimento aos familiares. Por isso, quando o coordenador pedagógico assume vários papéis delegados por diversos atores da comunidade escolar, acaba por reforçar “sua identidade como solucionador de problemas” (*ibid.*, p. 259). Porém, indícios apontam que esse não foi o propósito de sua criação.

A coordenação pedagógica nasceu ao final da década de 1980, em meio ao processo de derrubada da ditadura empresarial-militar, com discussões sobre democracia participativa no Brasil e gestão democrática nas escolas. Ou seja, surgiu como uma “proposta de trabalho dialógico e participativo, considerando que todos são co-responsáveis e precisam discutir, analisar, decidir” (CAMPOS, 2010, p. 186). No entanto, se considerarmos como problemas escolares candentes a exclusão de professores dos processos participativos, sobretudo de decisão; assim como a falta de compreensão do significado do Projeto Político-Pedagógico em articulação com o exercício da gestão democrática da escola, dentre outros exemplos demonstrados por Campos (*id.*), é possível concluir que existem entraves histórico-culturais à constituição da coletividade no trabalho pedagógico.

Um desses entraves está na formação inicial do próprio coordenador. “Essa formação necessitaria levar em conta que esse profissional precisa ter competência para articular, formar e transformar, diferentemente do professor, cuja especificidade é o ensinar” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 280). Muito embora o senso comum em pedagogia afirme que a base da educação esteja na docência em sentido estrito, uma formação inicial voltada apenas para o ensino é limitada no sentido de propiciar o desenvolvimento de outros conhecimentos necessários à coordenação do trabalho pedagógico na escola. Tratando-se do curso de Pedagogia em específico, como formar pedagogos para articular pessoas e processos na transformação da educação escolar?

O problema torna-se ainda mais complexo caso consideremos o trabalho do pedagogo em plena realidade escolar, para além de sua formação inicial. A depender do direcionamento dado pela gestão educacional, a escola será organizada de um jeito ou de outro, com uma atuação mais ou menos democrática, de maior ou menor participação da comunidade escolar nos rumos das atividades desenvolvidas entre seus membros; o que estará tanto refletido quanto refratado no trabalho de coordenação do pedagogo. Assim, por mais que, conceitualmente, gestão e coordenação pretendam superar a lógica administrativa fabril transplantada para as escolas pela pedagogia tecnicista na ditadura militar, não é o conceito isolado que lhes garante tal superação, mas o fortalecimento de objetivos educacionais os quais direcionem ações concretas de gestão e coordenação neste sentido. Conforme Paro (2016), são os objetivos da educação que direcionam a organização dos meios necessários para que ela se realize, e não o contrário.

Com a reforma do ensino de 1º e 2º graus, mediante a Lei nº 5.692, de 1971, a educação obrigatória passou de 4 para 8 anos de duração e a rede pública de ensino se expandiu desordenadamente, criando maiores condições de acesso da população à escola, porém sem investir na formação de profissionais que lhes garantisse permanência e conclusão da educação básica. Em meio a avanços e retrocessos, esse descompasso quanto à universalização do ensino perdura até hoje. Concordamos com Vitor Paro quando afirma que, “se a população usuária mudou e se se mudam os objetivos da escola pública (porque se os pretende adequados aos interesses dessa nova população a que ela serve), é preciso mudar também seus métodos e conteúdos” (PARO, 2016, p. 111).

É impossível haver transformação de métodos e conteúdos de ensino sem formação contínua de profissionais da educação no exercício da docência. Por mais que a formação inicial de licenciados em geral, hoje, garanta ideias para tal mudança, se ela não é exercitada e refletida no trabalho cotidiano de educadores escolares, será alvo fácil da burocracia estatal burguesa, a qual formata o trabalho pedagógico com o objetivo de manter a exploração de trabalhadores e, por conseguinte, a própria existência da burguesia enquanto classe dominante por meio do controle de estado.

Este certamente não é o objetivo das camadas populares que acessam a escola pública na atualidade. Parte do problema da coordenação pedagógica no trabalho do pedagogo escolar está exatamente nas condições materiais inexistentes de participação de educadores, educandos e seus responsáveis nas decisões que direcionam os rumos da escola. Desse modo, como garantir que os objetivos educacionais da escola correspondam às demandas da comunidade a que atende?

3 A falsa questão entre gerência científica taylorista e gestão educacional toyotista

Há de se levar em conta a realidade da educação escolar contemporânea, primordialmente, na elaboração de quaisquer currículos que pretendam formar profissionais da educação. No caso do pedagogo, as disciplinas de Gestão Educacional dos cursos de graduação em pedagogia dão subsídios ao exercício da gestão também nas escolas. A gestão escolar é limitada, contudo, quando não inviabilizada, pela dinâmica gerencial de processos administrativos acrílicos atribuídos a especialistas em educação básica com frequência. Desse

modo, o conteúdo referente à gestão educacional, direcionado pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, costuma entrar em contradição com o cotidiano por vezes gerencial-administrativo do pedagogo na escola.

O que se extrai de fundamental desse embate entre a gerência administrativa e a gestão dos processos educativos escolares é o seguinte: as instituições escolares não podem ser regidas por outras perspectivas que não as pedagógicas, de modo que seus fins educacionais sejam preservados (PARO, 2012). No entanto, essa contradição meramente opositora e dissociativa entre administração e pedagogia ainda persiste.

A divisão do trabalho na escola brasileira ganhou contornos nítidos com a reforma dos cursos de pedagogia em 1969, a qual sintetizou o que Saviani (2013a, p. 369) denomina de “pedagogia tecnicista”. Implementada nesse bojo, a taylorização do trabalho pedagógico parcelou as tarefas escolares e as dividiu tecnicamente. Frederick Taylor elaborou a teoria administrativa da gerência científica baseado nas relações de produção da indústria capitalista ao final do século XIX, aplicando os resultados da ciência positivista aos métodos de controle da força de trabalho de modo a adaptar o trabalhador às necessidades produtivas do capital, sem ao menos, porém, contribuir com o desenvolvimento de tecnologias (BRAVERMAN, 1981, p. 82-83). Posteriormente, o fordismo nascente no primeiro quartel do século XX dinamizou o ritmo de trabalho da produção pelo incremento tecnológico de máquinas e a consequente introdução da esteira rolante, modernizando apenas a forma do taylorismo, uma vez que o fordismo manteve o conteúdo teórico da gerência científica.

O movimento educacional em ascensão na virada da década de 1970 para a de 1980, levantando bandeiras contra a pedagogia tecnicista e em favor de valores democráticos na derrubada da ditadura militar, iniciou esboços da coordenação pedagógica nos sistemas de ensino com a junção das funções de supervisão e orientação, o que tendeu a reduzir o parcelamento técnico do trabalho pedagógico. Contudo, esse movimento entrou em refluxo na virada da década de 1980 para 1990 diante da ofensiva neoliberal (SAVIANI, 2013a, p. 425), e seus avanços pararam na metade do caminho.

Inaugurado nesse contexto de refluxo, em decorrência das reformas neoliberais direcionadas à América Latina pelo Consenso de Washington e da cultura pós-moderna em ascensão nas Universidades – sustentadas ideologicamente, no campo educacional, pela Conferência Mundial “Educação para Todos” de 1990, cujo plano de ação voltou-se expressamente à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (BULHÕES, 2016) – o

período de combate aos pilares do movimento em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade se estende até então. Guardadas as variações ao longo das décadas e das políticas de governo, com avanços e recuos na luta de classes entre 1990 e 2020, mantém-se o caráter geral de minimização do Estado via sucateamento dos serviços públicos próprio do neoliberalismo. As teorias pedagógicas pós-modernas academicamente hegemônicas, por sua vez, corroboram com a ideia de que a escolarização pode ser dispensável em termos científicos. Assim, cada vez mais, o ensino público é negligenciado pelo Estado brasileiro.

A gestão educacional ensaia sua chegada como arauto da organização escolar nesse contexto de interrupção do avanço do movimento em defesa da educação pública. Conjuntura adversa em que a teoria do capital humano, voltada originalmente à educação de pessoas para atuarem em prol do desenvolvimento socioeconômico do país – nas condições do Estado de bem-estar social keynesiano – é ressignificada, aqui, pela ofensiva neoliberal, no sentido de satisfação de interesses privados:

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano (SAVIANI, 2013a, p. 430).

Tal inflexão na superestrutura corresponde à mudança aparente das relações de produção operada pelo toyotismo, que ao contrário do fordismo, vai além dos métodos tayloristas de racionalização do trabalho. O toyotismo foi um método encontrado para resolver a crise capitalista da década de 1970, mediante a reestruturação dos processos produtivos baseada em tecnologia leve, microeletrônica flexível, produção diversificada em pequena escala e sem formação de estoques. Agora, com trabalhadores polivalentes competindo entre si incansavelmente pelo aumento da produtividade no alcance da “qualidade total” da empresa, brigando para continuar no emprego, não há mais estabilidade possível. Saviani (*id.*, p. 439) continua:

Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do

processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação.

Neste sentido neoliberal, a teoria do capital humano instaurou, a partir da década de 1990, a “pedagogia da exclusão” (*ibid.*). Consequentemente, a atividade de ensino vem perdendo espaço para a tutoria⁶, no exercício da qual cabe ao professor (reduzido a tutor) apenas garantir que o estudante aprenda a aprender por conta própria; dispensadas, na prática docente, a socialização e apreensão do conteúdo historicamente sistematizado pela humanidade como condições básicas ao aprendizado. Desta maneira, aprende quem tiver mais condições objetivas e subjetivas para tal apesar da docência, excluindo-se os outros estudantes sob o véu mistificador do esforço individual meritocrático, da “qualidade total” da escola, que os responsabiliza pelo próprio sucesso ou fracasso resultante nas avaliações. Esse viés educacional contextualiza os pressupostos do escolanovismo⁷ nas relações de produção neoliberais, quando não mais importa o aprendizado para o exercício público da cidadania, mas somente em benefício privado de atualização curricular na disputa permanente pelo emprego. Assim, enquanto outro polo da pedagogia da exclusão, desdobra-se a “pedagogia das competências” (*ibid.*, p. 437), que abrevia os conhecimentos em habilidades praticistas de equilíbrio e acomodação à realidade, acirrada pelos conflitos entre as classes sociais neste período de crise do modo de produção capitalista.

Paradoxalmente, embora a ressignificação da teoria do capital humano na ofensiva neoliberal aparente tornar mais próximo o trabalho intelectual do manual, exclui-se a garantia de socialização e apropriação dos conteúdos historicamente sistematizados ao reduzir o ensino na educação escolar. Sem ensino, isto é, sem a mediação do aprendizado pelo professor sobre o que já foi produzido pela humanidade, não há produção intelectual. Por outro lado, há reprodução de informações impostas ao estudante, por vezes desconexas da realidade em que vive, o que tende a tolher seu exercício de crítica. Desse modo, nada se cria de fato e o trabalho, pretensamente intelectual, limita-se a um manejo inócuo de informações desvinculadas de sua concretude histórica ou restritas a sua prática em superfície, enquanto este é superexplorado.

⁶ Vide os Planos de Estudos Tutorados (PET) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

⁷ Segundo Lima (2012, p. 197): “a) a técnica/prática/pragmatismo; b) o biologismo, significando a capacidade de cada um; c) educação focada no indivíduo e não a uma classe; d) formação democrática, porém construída a partir de uma hierarquia de capacidades”.

Portanto, a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual não só se mantém, como também se aprofunda, uma vez que a pedagogia das competências nada mais faz do que criar uma distração na consciência com relação aos conhecimentos da prática, facilitada pelo enorme fluxo de informações na era da internet. Trata-se de uma distração, pois predomina a inteligência sensório-motora em detrimento da inteligência conceitual nessa contextualização neoliberal do construtivismo. Por exemplo, no âmbito da base nacional curricular contemporânea, os professores em formação continuada, bem como os estudantes em suas aulas acessam, geralmente, conhecimentos limitados aos fins práticos de suas atividades; apropriam-se, caso se esforcem o suficiente de acordo com a lógica meritocrática e individualista, de habilidades parciais. O eixo do processo de ensino e aprendizagem, dessa forma, desloca-se da socialização e apropriação de conteúdos da realidade para a execução competente de habilidades deles extraídas. Sai de cena o processo histórico e social de produção dos conhecimentos – o verdadeiro trabalho intelectual, ao mesmo tempo em que se cria a ilusão de que, com a pedagogia das competências, o estudante passa também a exercitar sua intelectualidade.

A gestão educacional diferencia-se da gerência científica, nesse bojo, quanto às aparências das relações de produção na educação escolar. Basta notar que é no estímulo à formação de trabalhadores polivalentes, característica do toyotismo, que a coordenação pedagógica se instaura, em contrapartida ao parcelamento técnico das tarefas escolares nos moldes tayloristas. Em ambos os casos, contudo, a dicotomia entre trabalho manual e intelectual se mantém quando as relações de produção capitalistas que a sustentam não são rompidas. Conforme já constatado por Pinto (2011, p. 95):

[...] foi no campo das teorias progressistas em educação que teve início, no começo da década de 1980, as críticas aos especialistas de ensino. Entretanto, a difusão dessas críticas, principalmente a partir dos anos 1990, acontece já na esfera das ideias e das reformas neoliberais de ensino. Ou seja, com o refluxo das ideias socialistas nas duas últimas décadas e o conseqüente refluxo das pedagogias progressistas, parece-me que a defesa do pedagogo generalista vai mais ao encontro dos princípios do toyotismo do que dos princípios socialistas que constituíram originalmente a sua defesa.

Diante do exposto, podemos afirmar que a coordenação pedagógica está para a gestão educacional assim como a supervisão está para a gerência científica. Embora o conceito de gestão comumente se proponha a superar o domínio da gerência administrativa na educação, o processo histórico que lhe contextualiza nos permite notar que se trata de um campo sob

fortes disputas. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 449), há pelo menos quatro concepções de gestão educacional em cena.

4 Transformação da supervisão em coordenação pedagógica

Após esta primeira aproximação do desenvolvimento histórico da supervisão pedagógica na educação brasileira, percebemos alguns de seus elementos enquanto atribuição escolar: função supervisora, ideia de supervisão e construção de uma profissão, segundo a abordagem de Saviani (2008). Profissão esta que nunca foi regulamentada no Brasil apesar das tentativas, devido à consolidação da carreira do magistério público como uma, sem divisões, em 1997.

Por isso, todas(os) as(os) trabalhadoras(es) inseridas(os) na carreira do magistério público são professoras(es) quando se trata de profissão, pois temos a educação escolar como atividade geral, independente das especificidades que assumimos. No caso de Especialistas em Educação Básica de Minas Gerais, a orientação educacional soma-se à supervisão e, juntas, encontram-se sintetizadas na coordenação pedagógica – ainda não oficializada neste termo, mas cada vez mais presente nos cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Estado de Educação.

É evidente a tentativa de mudança do caráter das relações estabelecidas pela supervisão no seio da escola, associando-a à gestão de forma mais pedagógica do que administrativa. Os cursos sobre coordenação pedagógica são prova disso. No entanto, não surtirá efeito se a transformação da supervisão em coordenação se resumir à forma das relações escolares: mais dialogadas, menos rígidas etc., em detrimento de seu conteúdo.

O conteúdo do que se coordena é imperativo. Caso a(o) especialista, ou melhor, pedagoga(o), não esteja atenta(o) prioritariamente ao processo de ensino e aprendizagem, enquanto encontro de sujeitos na apropriação do conhecimento sistematizado pela humanidade em diversas práticas sociais e contextos educativos, dificilmente conseguiremos contribuir, a partir do que cabe à escola, com a ruptura do domínio da administração sobre a educação, seja ela de orientação taylorista-fordista ou toyotista; contribuir com o fim da deturpação das finalidades particularmente educacionais da instituição escolar.

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTOS, PERCURSOS E INSTRUMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Realizamos o estudo inicial ao encontro do objeto desta pesquisa, no capítulo anterior. Agora, vamos nos deter à escolha das rotas e organização dos instrumentos de investigação. Escolher, isto é, decidir por um ou outro caminho a seguir neste trabalho, diante da variedade de métodos e metodologias disponíveis, implica em afirmarmos a visão de ciência e de mundo que nos orienta enquanto pesquisadores.

O olhar epistemológico que direciona a produção de conhecimentos sobre o mundo encontra-se sintetizado no método de abordagem da realidade. No caso desta pesquisa, precisamente no método científico próprio às ciências humanas. Recusamos, entretanto, a abordagem positivista de história que funda a ciência da sociologia, posto que o desenrolar da humanidade ao longo do tempo não institui uma evolução necessariamente positiva, unilateral, sem contradições e conflitos, avanços e recuos entre as classes sociais; bem como renunciamos à quantificação estatística isolada como arauto da totalidade dos fenômenos da sociedade – resguardada a legitimidade de seu lastro material objetivo, por compreendermos o sujeito em unidade afetivo-cognitiva nas relações intersubjetivas que estabelece com os outros. Uma vez que o acúmulo de dados sobre determinado objeto, de anos de experiência de trabalho com ele, por si só, sem o desenvolvimento de uma teoria que sistematize as leis de seu desenvolvimento interno e sobre ele intervenha cientificamente, qualificando-o, tende a causar certa hipertrofia no conhecimento produzido a partir desse objeto. O acúmulo de quantidades sobre ele, ao contrário, é tão produtivo quanto mais se transforma em saltos qualitativos na atividade objetiva.

Isto posto, acreditamos que o método de abordagem da realidade e de construção do conhecimento sobre ela que permite uma maior aproximação das contradições sociais as quais movimentam a educação escolar pública – *locus* desta pesquisa – é o Materialismo histórico-dialético, apresentado adiante de forma breve. Posteriormente, descreveremos os caminhos e instrumentos de produção e análise de dados escolhidos para esta investigação.

1 Fundamentos do Materialismo histórico-dialético

No sistema de categorias apreendem-se não só os resultados do conhecimento e da prática mas também as suas tarefas, razão pela qual a dialética materialista é um método do conhecimento científico (KOPNIN, 1978, p. 34).

O Materialismo histórico-dialético apoia-se no sistema de categorias filosóficas, que sustenta a atividade sintética do pensamento no movimento de um conceito a outro, na ascensão da síntese à síntese, aprofundando-se na essência do objeto por meio da análise de suas múltiplas determinações histórico-concretas. Assim, na interpenetração entre a aparência e a essência dos fenômenos sociais, o pensamento é capaz de chegar a novos conceitos mediante o impulso lógico-histórico que as categorias da dialética materialista lhe fornecem, o qual é “criado precisamente pela experiência antecedente do conhecimento, que é a que se fixa nas categorias da dialética materialista” (*ibid.*, p. 29).

Contudo, a arquitetura categorial do Materialismo histórico-dialético não induz ao nexos sistemático na abordagem da realidade, posto que a concebe cientificamente, em movimento e constante transformação. Por isso, o método serve à observação do nexos global da natureza ou sociedade em suas interdependências, mas não à tautologia da “confeção de um retrato ideal exato do sistema cósmico” (ENGELS, 2015, p. 68).

A partir do século XIX, a natureza passa a ser concebida não só como um mecanismo, mas também como um processo em desenvolvimento histórico (NASCIMENTO JÚNIOR, 2013). A sistematização do método dialético, por Hegel, contribuiu efetivamente para a conformação de tal abordagem, a qual criou condições lógicas para que o Materialismo histórico-dialético se constituísse. No entanto, a dialética, quer seja materialista ou idealista, tem sido permanentemente confrontada no âmbito científico por aqueles que concebem a natureza como um mecanismo fixo e não contraditório.

Postuladas por Hegel, as leis da dialética serviram de base a esta nova abordagem. Entretanto, ao adotar a concepção de natureza enquanto processo histórico e as leis da dialética que determinam o seu movimento, o Materialismo histórico-dialético inverte os propósitos idealistas de Hegel, o qual, segundo Engels (1979, p. 34), impunha tais leis à natureza e à história sem tê-las deduzido “como resultado de sua observação, mas sim como leis do pensamento”.

Ou seja, enquanto Hegel acreditava na ideia como transformadora do mundo, o qual consiste em um reflexo do pensamento humano para ele, Marx e Engels enxergaram essa transformação do mundo no trabalho humano, que, por sua vez, incute os reflexos da realidade na consciência. Desta maneira, conforme a dialética materialista, as operações de pensar e agir compõem uma totalidade indissociável na atividade eminentemente social do trabalho humano.

A investigação, nesse sentido, inicia-se no estudo do objeto de pesquisa em desenvolvimento histórico, de modo que seja possível analisar as múltiplas determinações que constituem suas qualidades. Apresentaremos os estágios do conhecimento que tornaram possível o estabelecimento do Materialismo histórico-dialético como método de análise da realidade, fundado em pressupostos científicos e logicamente calcado na arquitetura categorial.

1.1 Concepção de natureza como processo histórico

Os animais, os vegetais e a constituição geológica da Terra, com seus continentes e minerais, suas rochas, montanhas e vales; a natureza em geral, até o fim do século XVIII, era concebida predominantemente como um alongamento espacial, imutável no transcurso do tempo. Tudo era fruto do primeiro impulso do Criador, e desde a criação, o estado natural era a estática. Mesmo a ciência compreendia a natureza, então, como um mecanismo de funcionamento fixo na escala temporal.

Em contrapartida, em meados do século XVIII, Kant abole o princípio do primeiro impulso e afirma que a Terra, junto ao sistema solar, conformou-se processualmente ao longo do tempo. Em sua obra *História Natural e Teoria Geral sobre o Céu*, o fixismo acerca da natureza começa a ser questionado.

À eliminação da tese do primeiro impulso criador, segue-se a retomada do princípio da indestrutibilidade do movimento da matéria, proveniente da filosofia natural grega, que concebia a matéria tanto como incriável, quanto como indestrutível. Portanto, com base nesse princípio, não se pensa matéria sem movimento, isto é, sem um jogo de forças entre atração e repulsão que a impele no espaço e no tempo, quando da ação de um corpo sobre o outro.

Conforme atenta Engels (*id.*, p. 28), em sua *Dialética da Natureza*, “o movimento da matéria não é apenas o grosseiro movimento mecânico, a simples mudança de lugar; é calor e luz, tensão elétrica e magnética, associações e dissociações químicas, vida e, finalmente, consciência”. Os mecanicistas, contudo, consideravam o movimento funcional da natureza apenas espacialmente. Para eles, não havia brecha para o pensamento evolutivo ou processo de desenvolvimento histórico do real. Deste modo, cabia à consciência humana e à ciência apenas a função de constatar o funcionamento da natureza enquanto mecanismo fixo. A própria consciência, de acordo com os pressupostos do fixismo, estava desprovida de movimento.

Já no século XIX, as formulações de Kant acerca da transitoriedade do mundo são desenvolvidas por Hegel. Com a elaboração do método dialético, Hegel põe a consciência em movimento mediante o conflito autocontraditório entre as categorias filosóficas, as quais são superadas pela assunção de uma nova categoria que as unifica, negando-as em seus aspectos isolados. Assim, o pensamento se movimenta ao assumir uma relação de atração e repulsão contida nas ideias, que não são fixas, pois contêm em si mesmas a própria contradição que lhes nega e impõe dinâmica. Com o método dialético, Hegel dá corpo filosófico à concepção de natureza como processo histórico, contribuindo inclusive para o desenvolvimento da filosofia enquanto escopo lógico da ciência.

1.2 As leis do método dialético

Por existir movimentando-se, a matéria está em constante transformação. No entanto, a continuidade de seu movimento não é aleatória: há leis que regem tal dinâmica resultante da interação entre os corpos.

Hegel sistematiza as leis da dialética como inerentes ao pensamento, no intuito de construir um método lógico para a ciência, cujo núcleo consiste na exposição de categorias filosóficas (FORSTER, 2014). Autocontraditórias, elas contêm em si mesmas o seu oposto, e deste conflito surge uma nova categoria que tanto unifica, quanto nega as categorias que lhe originaram. Desse modo, dirige-se o movimento no sentido da análise do conhecido para a síntese em torno do que antes se desconhecia. Segundo Forster (*id.*, p. 163-164):

O método dialético realiza duas funções essenciais nessa prova. Primeiro, ele mostra a *autocontraditoriedade* de cada forma de consciência considerada. Segundo, e menos óbvio, ele mostra a *completude* da coleção de formas de consciência assim desacreditadas. Como ele realiza essa demonstração de completude? De duas maneiras. Por um lado, ele mostra que todas as formas de consciência de que temos conhecimento se desenvolvem umas nas outras em uma série contínua que, no fim, perfaz uma espécie de círculo, demonstrando, por conseguinte, que elas constituem um único sistema completo. O fato de constituírem um único sistema completo é já uma forte indicação de que elas incluem não apenas todas as formas de consciência que por acaso conhecemos, mas todas as que existem. Por outro lado, a demonstração do método dialético, segundo a qual as formas autocontraditórias de consciência se desenvolvem umas nas outras de uma maneira necessária e, no fim, culminam no sistema hegeliano que se autocontém a si mesmo, fornece a Hegel uma chave de interpretação de todo o curso da história humana.

Assim, a completude do sistema hegeliano de categorias filosóficas permite o estudo da história do pensamento humano. No curso do tempo, a sistematização do conhecimento da humanidade e seu nível de consciência correspondente passaram por transformações significativas, porém regidas em sua maioria pela lógica unidirecional da análise. Com o método dialético, Hegel propõe mais do que o necessário aprofundamento analítico nas particularidades do que já se conhece, instituindo o movimento sintético do conhecido ao desconhecido como um momento fundamental da construção lógica na ciência.

Esta inter-relação entre análise e síntese obedece a três leis básicas: 1) Lei da unidade e luta dos contrários; 2) Lei da transformação das mudanças quantitativas em qualitativas; 3) Lei da negação da negação (KOPNIN, 1978). São as leis do método dialético, postuladas por Hegel. A primeira lei diz respeito a autocontraditoriedade e completude das categorias. A segunda, constata que alterações de qualidade apenas ocorrem mediante um acréscimo ou decréscimo de quantidade de matéria. A terceira, por sua vez, consiste no exercício de síntese, que unifica os contrários enquanto polos os quais se interpenetram e imprimem movimento à nova categoria, negando a consideração de seus aspectos de forma isolada.

Hegel considerava que a transformação do mundo se dava pela racionalidade das ideias, aplicando o método estritamente ao pensamento. Em contrapartida, Marx e Engels acreditavam no trabalho como atividade primordial na transformação da realidade e constituição da consciência. Neste sentido, Marx e Engels formularam o Materialismo histórico-dialético como método de ação-reflexão a partir da realidade sobre a qual se intervém coletivamente, incorporando as leis da dialética e a noção de história postuladas por

Hegel, mas invertendo seu método idealista e pondo o trabalho como categoria central ao desenvolvimento da consciência; conseqüentemente, à produção de conhecimento.

1.3 O princípio do reflexo da matéria sobre a consciência

Este fundamento materialista decorre da centralidade do trabalho nas relações sociais que movimentam a consciência humana. Conforme Kopnin (*id.*, p. 50):

A base para a correta solução do problema da relação das leis do pensamento com as leis do mundo objetivo é o reconhecimento do *princípio do reflexo*, o descobrimento da dialética da inter-relação entre o pensamento e o ser, a compreensão do lugar da prática na teoria do conhecimento, ou melhor, o reconhecimento do fato de ser a atividade prático-sensorial a base imediata do surgimento de todas as faculdades intelectuais, inclusive do próprio pensamento.

A relação entre pensamento e ação é constante na educação escolar, embora por vezes velada. Ora descolando a abstração da realidade com um ensino que beira o misticismo, ora superestimando a prática em detrimento da reflexão sobre o que se faz, a unidade pensar-agir é ocultada recorrentemente na escola moderna. Interessa-nos, ao contrário, explicitar a contradição entre as leis do pensamento e as leis do mundo objetivo, que dialeticamente se interpenetram mediante o princípio do reflexo da matéria sobre a consciência, mas são dissociadas devido às distorções ou refrações ideológicas da realidade. Assim, quando exercitamos o psiquismo humano cientificamente, sob interposições educativas as quais direcionam a práxis de sujeitos no desvelamento histórico-concreto do mundo, as leis do mundo e do pensamento tendem a se identificar:

Uma vez apreendidas, as leis do mundo objetivo se convertem em leis também do pensamento, e todas as leis do pensamento são leis representadas do mundo objetivo; revelando as leis de desenvolvimento do próprio objeto, apreendemos também as leis de desenvolvimento do conhecimento e vice-versa, mediante o estudo do conhecimento e suas leis descobrem-se as leis do mundo objetivo. É justamente por isso que a dialética revela as leis do movimento dos objetos e processos, converte-se ainda em método, em lógica do avanço do pensamento no sentido do descobrimento da natureza objetiva do objeto, dirige o processo de pensamento segundo leis objetivas visando a que o pensamento coincida em conteúdo com a realidade objetiva que fora dele se encontra e, após concretizar-se em termos práticos, leve ao surgimento de um novo mundo de objetos e relações (*ibid.*, p. 53).

Apoiada na arquitetura categorial marxista, a dialética materialista estuda as tendências da realidade a fim de intervir cientificamente no desenvolvimento da matéria historicamente situada. Assim, o Materialismo histórico-dialético é um método essencialmente transformador, pois ao invés de negar o movimento da matéria e suas contradições, reconhece-os como pressupostos ao desenvolvimento da matéria.

Esse método é capaz de contribuir também para a apreensão das contradições sociais que dirigem as relações intersubjetivas de produção não material, isto é, espiritual, característica da educação escolar (SAVIANI, 2013b). Pois a materialidade do trabalho em que tais contradições se expressam dinamiza a formação de imagens subjetivas da realidade objetiva ou reflexos desta, motivo pelo qual, mesmo no âmbito da produção não material, a estrutura social é imperativa na formação da consciência.

Vale ressaltar, contudo, que não há uma sobreposição mecânica da estrutura sobre o campo ideológico dos signos da cultura (VOLOCHINOV, 2018). As relações sociais de produção da vida determinam a consciência porque derivam do conflito consciente com o mundo, na resolução coletiva dos problemas que a luta de classes coloca à sociedade moderna. No entanto, o reflexo dessa resolução na consciência realiza-se de modo distinto ao que ocorre objetivamente, embora incorpore elementos da realidade objetiva mediante o processo educativo de apropriação dos conhecimentos sistematizados pela humanidade. Tal processo de educação escolar favorece o desenvolvimento do psiquismo consciente ao lhe enriquecer a formação de imagens subjetivas com múltiplas determinações históricas. Leontiev (1978, p. 93) comenta sobre a resolução coletiva de problemas da humanidade a partir do exemplo de uma tribo pré-histórica engajada no trabalho da caça coletiva:

Dito por outras palavras, o reflexo psíquico depende forçosamente da relação do sujeito com o objecto reflectido, do seu sentido vital para o sujeito. Isto é verdadeiro também para o homem. Todavia a passagem à consciência humana faz surgir um facto novo. Sabemos que quando o animal sente necessidade de se alimentar é estimulado por um agente ligado de maneira firme ao alimento; para ele, este agente reveste a virtude de um estímulo nutritivo apenas praticamente. Para o homem é absolutamente diferente. O batedor de caça primitivo que espanta um animal – este é o objectivo imediato da sua acção – tem consciência do seu objectivo, quer isto dizer que este se reflecte nas suas relações objectivas (no caso, trata-se de relações de trabalho), na sua *significação*.

Por mais que tenha oportunidade de abater a caça, o batedor de caça, em meio aos demais caçadores, não cede à necessidade imediata da fome respondendo biologicamente ao estímulo da carne: tentando comê-la. Seu objetivo socialmente definido tem a ver com espantar o animal para que este caia numa armadilha projetada pelo grupo de caçadores. Essa ação de espantar realizada pelo batedor de caça, se observada isoladamente, de modo imediato ou sem mediações, contradiz a satisfação de sua fome. Porém, ele espanta o animal justamente para satisfazer a fome em coletivo, enquanto mediação da atividade geral do grupo para alcance de seu fim. Os fins e as fomes humanas assumem tantos sentidos pessoais em diversas significações para cada contexto, que tornam impossível o transplante mecânico da estrutura para a superestrutura social. As mediações, portanto, são imprescindíveis ao trato com os signos da cultura na transformação da consciência, que opera a seu próprio modo.

A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Ou seja: a passagem do empírico ao concreto se dá pela **mediação** do abstrato. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo etc. (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender isso? Pode-se dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real concreto (SAVIANI, 2015, p. 28).

O pensamento humano tem a particularidade de se entrecruzar com a linguagem mediante o emprego funcional dos signos da cultura, quando “*a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado*” (VIGOTSKI, 2009, p. 131). Neste sentido, o reflexo da matéria na consciência é refratado sobremaneira pelas palavras, que constituem abstrações da linguagem acerca do real concreto na vida cotidiana.

Ocorre que as palavras distorcem ideologicamente a realidade, como fruto dos conflitos entre as classes sociais que as enunciam. Volochinov (2018) teoriza sobre a palavra como “palco da luta de classes”, ou “arena” dela, em outra tradução. Essa luta ocorre há séculos sob o domínio da burguesia e de seu modo de produção capitalista, que, por sua vez, estrutura uma ideologia liberal hegemônica sobre as consciências que dão sustentação social à exploração do trabalho. Tal ideologia se assenta na separação entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, propriamente alienado na exploração capitalista.

A “alienação” da vida do homem tem por consequência a discordância entre o resultado objectivo da actividade humana e o seu motivo. Dito

por outras palavras, o conteúdo objectivo da actividade não concorda agora com o seu conteúdo subjectivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem. Isto confere traços psicológicos particulares à consciência.

A actividade do batedor primitivo é subjectivamente motivada pela parte da presa que lhe caberá e que corresponde às suas necessidades; por outro lado, a presa é o resultado objectivo da sua actividade, no quadro da actividade colectiva. Na produção capitalista, o operário assalariado procura, ele também, subjectivamente, a satisfação das suas necessidades de alimento, vestuário, habitação, etc., pela sua actividade. Mas o seu produto objectivo é diferente: este pode ser o minério de ouro que extrai, o palácio que constrói. [...]

A sua actividade de trabalho transforma-se, para ele, em qualquer coisa de diferente daquilo que ela é. Doravante, o seu sentido para o operário não coincide com a sua significação objectiva (LEONTIEV, 1978, p. 122).

Portanto, o psiquismo consciente apresenta-se cindido na sociedade capitalista, diante de relações coisificadas entre pessoas. Cabe-nos, pois, a tarefa de conhecer cientificamente o mundo, aproximando as leis que o regem das leis do pensamento humano, sob mediação de uma diversidade de sentidos que a linguagem nos propicia à significação do real.

2 Conversas e cotejos trilhando a pesquisa

Por um lado, tenho a oportunidade de refletir sobre a gestão educacional que realizo na escola, em relação às experiências relatadas pelas participantes. Por outro, constituo-me pesquisador desde a elaboração e encaminhamentos do projeto de pesquisa, passando pela apropriação bibliográfica em atividades de estudo e ensino, discussões teórico-metodológicas em grupos, geração e análise de dados, até o exercício da escrita enquanto narrador da investigação que desenvolvo. Desse modo, tenciono resolver a implicação dupla como especialista em educação básica e pesquisador tornando-me pedagogo nesta encruzilhada, pela qual outras pessoas transitam, acenam e iniciamos uma conversa.

A aproximação entre pesquisador e pesquisado, longe de ser um mecanismo de “contaminação” da pesquisa, significa a possibilidade de construção de outras compreensões acerca das nossas experiências. Entre os modos de enfrentar o desafio das pesquisas com envolvimento do pesquisador está a investigação narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 19-20)

Não me cabe, pois, falar sobre a escola como algo distante da realidade que vivencio, mas conversar com ela e produzir conhecimento a partir das contradições oriundas de seu funcionamento. A fim de produzir ciência, especificamente, e superar o desafio do envolvimento como fruto do diálogo com a realidade escolar pesquisada, é fundamental que dela possamos abstrair os conteúdos que serão abordados no processo de formulação teórica, o qual ocorre mediante certa distância do objeto de pesquisa. Essa distância redonda não em uma simples separação física ou sensorial, mas em um exercício de síntese do pensamento teórico sobre bases concretas.

Neste momento inicial, porém, vamos nos ater aos percursos de aproximação do objeto de pesquisa. Caminhos que nos possibilitaram acessar singularidades pertinentes a cada escola e profissional que visitamos.

2.1 O projeto de pesquisa entre a academia e a educação básica

O planejamento de uma pesquisa acadêmica ocorre, primeiramente, pela aproximação com outros pesquisadores, sobretudo com o orientador, em geral. Assim, ao longo de conversas, leituras, escritos, questionamentos e inquietações, resolvemos pela delimitação do objeto vinculado ao trabalho que realizo enquanto especialista em educação básica em uma escola estadual na microrregião de Lavras-MG, pois no cotidiano escolar, alguns problemas da prática já me intrigavam.

Escrever o projeto de pesquisa, delimitando seu objeto mediante a escolha de uma dessas questões corriqueiras para as quais ainda não se vislumbram soluções, é lidar com os problemas da práxis de modo a organizá-los inicialmente. Traçam-se então os motivos que justificam a investigação, bem como a abordagem (de mundo, de ciência, de educação) que lhe fundamenta. Postos os objetivos do trabalho, procede-se à seleção de metodologias que possam lhes atender.

Certamente há hipóteses implícitas no ponto de partida do pesquisador que precisam ser explicitadas, a fim de que não se cristalizem em preconceitos. Todavia, sem o intuito de que a pesquisa gire apenas em torno de testar hipóteses, pois há pouca exatidão ou estática no trabalho com pessoas. A pesquisa em ciências humanas busca rigorosamente por

particularidades e, para tanto, é fundamental dispormos de metodologias que nos aproximem do diferente, do singular, do que se desconhece e é único em cada sujeito, como única é cada escola. Por isso, pesquisas com seres humanos que se restringem a testar hipóteses acabam por desconsiderar a própria humanidade das pessoas, afirmando sobre elas sem levar em conta seus saberes acerca do que se estuda.

[...] a responsabilidade/ responsividade do ato se manifesta no fato de os(as) pesquisadores(as) deixarem de objetivar prioritariamente o corpo de dados para subjetivá-lo na singularidade das relações dialógicas com os sujeitos das pesquisas e suas produções. O conhecimento produzido, nessa situação, é um efeito, ainda que buscado, muitas vezes inesperado, colateral àqueles que provocaram a pesquisa (SERODIO; PRADO, 2017, p. 3).

Deste modo, o projeto de pesquisa em ciências humanas é imprescindível para que possamos sistematizar os pontos de partida e caminhos desejados pelo pesquisador. O que encontraremos ao longo da pesquisa diante das eventualidades sociais, no entanto, não há como prever. Há, porém, como se precaver, com metodologias que ampliem ao invés de limitar as abordagens, para que seja possível colher o vento em meio à deriva científica: quando falta diversidade nos dados e a investigação tende a permanecer inerte na letargia das relações monológicas que por vezes lhe dirigem.

Depois de escrita a primeira versão do projeto, iniciei a visita às escolas apresentando-o, escutando o que a direção escolar considerava sobre as intenções do trabalho e se tinham interesse em participar. Das sete escolas estaduais existentes em Lavras-MG, consegui apresentar o projeto a cinco – por meio do requerimento de autorização da direção escolar (Anexo B) – das quais apenas uma o recusou, na pessoa da própria especialista, que alegou sobrecarga de trabalho na ausência de diretor e vice-diretor. Quanto às outras duas escolas restantes, em uma delas não houve abertura para o agendamento de um encontro, sob a alegação de que havia muitas demandas da Superintendência Regional de Ensino a serem resolvidas, enquanto na outra, a única especialista em exercício não se encaixou nos critérios exigidos para participar da pesquisa. Quatro escolas se dispuseram a colaborar com o trabalho. Mas, ao final das idas a campo, em meio à pandemia de COVID-19, apenas três participaram, porque uma especialista não se sentiu bem o suficiente para falar do próprio trabalho como tal, falando com frequência em desmotivação, cansaço e possibilidade de desistir.

Utilizamos os seguintes critérios para selecionar especialistas aptos a participar da pesquisa: **1) Critérios de inclusão:** a) os participantes devem exercer ou ter exercido o cargo de Especialista em Educação Básica (EEB) em alguma escola estadual situada em Lavras-MG; b) devem ser servidores efetivos do Estado, pois estes obrigatoriamente exercitam a autoavaliação por meio da re-elaboração contínua do Plano de Gestão de Desempenho Individual (PGDI), onde constam as metas e ações que o próprio especialista institui para si; c) devem ter sido empossados no cargo de EEB antes da junção oficial das funções de supervisão pedagógica e orientação educacional, a qual consta no último edital de concurso da Secretaria Estadual de Educação/ MG, publicado em 2017; **2) Critérios de exclusão:** a) participarão, no máximo, dois servidores por escola; b) assim como, no máximo, dois servidores nomeados a partir do mesmo concurso de ingresso.

Apresentamos, aqui, os referidos critérios em sua versão mais acabada. Conforme as visitas nas escolas avançaram, tomamos conhecimento de especialistas exercendo cargos de direção e vice-direção, por exemplo, que, por sua vez, podem trazer noções amplas sobre gestão educacional, tendo em vista suas experiências escolares variadas. Além disso, soubemos em uma dessas visitas que a junção das funções de supervisão pedagógica e orientação educacional no cargo de EEB havia sido formalizada apenas no último concurso estadual, de 2017, o que nos fez dar um passo atrás e observar o processo que levou a tal formalização. Por isso, modificamos os critérios de seleção ao longo do diálogo com as escolas estaduais em Lavras-MG. Deste modo, os especialistas que ingressaram a partir do concurso de 2017 não são sujeitos desta pesquisa; por outro lado, estão aptos a participar os especialistas que não estejam exercendo o cargo de EEB no presente momento, desde que se encaixem nos termos dos demais critérios estabelecidos.

Vale ressaltar que essas modificações, bem como outras que serão explicitadas adiante, foram feitas tendo em vista seu maior alcance aos objetivos a que a pesquisa se propõe, quais sejam: de modo geral, identificar as significações que as Especialistas em Educação Básica atribuem à gestão educacional desenvolvida em escolas estaduais de Lavras-MG; especificamente, a partir do contato com especialistas que se inseriram nas escolas em diferentes momentos históricos: 1) investigar experiências de supervisão pedagógica e orientação educacional; 2) analisar concepções acerca do papel da escola; 3) registrar indícios do processo histórico que conformou o cargo de especialista em escolas estaduais de Lavras-MG.

Selecionamos duas especialistas nomeadas em 2015, referentes ao concurso de 2014, e duas especialistas nomeadas em 2013, referentes ao concurso de 2011. Para observar a particularidade de uma escola, que mantém uma especialista responsável pela supervisão pedagógica, nomeada em 1999, e outra responsável pela orientação educacional, nomeada em 2015, selecionamos ambas. Portanto, seis especialistas de quatro escolas estaduais de Lavras-MG contribuiriam com a geração de dados desta pesquisa. Porém, perdemos contato com a supervisora da escola que também tem uma orientadora, depois de algumas tentativas de encontro e diálogo frustradas; e a única especialista de uma das escolas se recusou a participar da pesquisa, já no período do Regime Especial de Atividades Não Presenciais, criado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais durante a pandemia de COVID-19. Por fim, quatro especialistas contribuíram com os dados desta pesquisa, de três escolas diferentes.

Após o primeiro ciclo de visitas, em que determinadas escolas autorizaram a pesquisa e dela optaram por participar, a aproximação se direcionou às especialistas selecionadas com as quais ainda não havíamos nos encontrado e conversado sobre o trabalho, a fim de esclarecermos eventuais dúvidas. Apresentamos, para tanto, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo C), gerado segundo as resoluções que respaldam o que o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COEP/ UFLA recomenda.

O estudo de duas obras do círculo de Bakhtin, ao final do ano de 2019, foi um verdadeiro divisor de águas no modo como hoje me aproximo dos sujeitos da pesquisa em particular e das pessoas em geral. Meu orientador havia sugerido que eu cursasse a disciplina condensada “Tópicos de linguagem: questões teóricas e metodológicas nos estudos bakhtinianos”, ministrada pelo Prof. Dr. Valdemir Miotello no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Fiz a inscrição e fui selecionado para estar no Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar, entre 2 e 6 de dezembro de 2019, junto a outras duas mestrandas da UFLA. Organizamo-nos então para estudarmos coletivamente parte da bibliografia recomendada ao curso e chegarmos minimamente embasados para as discussões.

Além da experiência enriquecedora da disciplina e do estudo prévio das obras com as mestrandas, tive a oportunidade de participar do V Encontro de Estudos Bakhtinianos – EEBA, realizado na UFLA entre 12 e 14 de novembro de 2019, sob organização do Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin – GEDISC/ UFLA, com a participação de vários núcleos bakhtinianos do Brasil e de pesquisadores que são referências internacionais na filosofia da linguagem. Dessa maneira, pude acessar mais do que os enunciados das obras

estudadas, mas a teoria bakhtiniana viva nas palavras dos sujeitos que dela se apropriam e conversam sobre nossa realidade. Neste encontro, conheci o professor Miotello e também a Profa. Dra. Liana Serodio, que me apresentou a pesquisa narrativa. Em suas palavras:

A pesquisa narrativa, como método, ao fazer parte da formação docente e formação dos pesquisadores(as), tornaria a formação autoformação e formação com o outro, desde que tivesse uma “assinatura” feita pelo próprio(a) pesquisador(a), sob a imposição dos motivos e desejos que o(a) levou à pesquisa, onde a busca é a busca de um método/ percurso, que surge na escrita (*ibid.*, p. 12).

A essa altura, tive de fazer escolhas, de modo a delimitar o arcabouço teórico-metodológico que me serviria de mapa aos percursos da investigação, questionando novamente o que havia sido previamente estabelecido no projeto de pesquisa. Uma vez que já estava me dedicando aos estudos bakhtinianos na relação com a pesquisa narrativa, decidi por abdicar da história oral, pois, devido ao curto período do mestrado, não haveria tempo hábil para eu me apropriar dela e produzir com qualidade.

São dois campos distintos e ao mesmo tempo dialogáveis, no entanto. Embora exista um ramo da pesquisa narrativa fundamentado na história oral, o presente trabalho revela maior proximidade com as narrativas de experiências educativas (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), de base bakhtiniana, as quais partem de acontecimentos significativos experienciados pelo pesquisador ou pelos sujeitos pesquisados e não separam a formação continuada do processo investigativo.

Como refletem sobre o que ocorreu, essas pesquisas concorrem tanto para a formação profissional quanto para a constituição do pesquisador. Oportunizam aprendizagem de pesquisador ao sujeito/ objeto da pesquisa que aprende a pesquisar no processo e pesquisando aprende mais sobre o exercício de sua profissão de professor e sobre sua própria vida (*ibid.*, p. 27).

Contudo, pode-se objetar que eu não sou o sujeito pesquisado desta investigação, e de fato não sou, não faço parte das práticas relatadas que compõem o quadro de dados aqui gerados. Porém, compartilho da mesma profissão que as participantes da pesquisa em localidade próxima e quero com elas, muito mais experientes que eu, desenvolver-me profissionalmente. Nesse sentido, há elementos de autobiografia presentes na escrita desta dissertação, não referentes ao todo de minha vida, mas relacionados a como me constituo pedagogo escolar e pesquisador em diálogo com as participantes.

Tais reflexões nos levaram a alterar também o roteiro de entrevista (Anexo D), que agora concebemos mais como uma conversa em torno das experiências da especialista relacionadas aos objetivos da investigação, do que como uma lista de perguntas assépticas a serem respondidas friamente, sem envolvimento entre pesquisador e pesquisado. O intuito é que a fala da especialista seja livre para relatar acontecimentos significativos de sua experiência profissional, com o pesquisador intervindo pouco, somente quando for necessário retomar questões concernentes à pesquisa ou estabelecer um diálogo que aprofunde o relato das experiências em dimensão histórico-concreta.

Assim, o início da conversa talvez seja a maior intervenção do pesquisador, momento em que apresenta a pesquisa e a si mesmo, expondo os pontos de partida que o levaram até as participantes. “Apor sua assinatura decorre da não existência de álibi no mundo para um sujeito evadir-se de sua responsabilidade histórica” (*ibid.*, p. 30). Por isso, consideramos importante falar brevemente sobre o histórico da supervisão educacional, estudada no capítulo I, antes de escutar ativamente as participantes sob mediação do roteiro de entrevista.

2.2 Vozes lógico-históricas que dimensionam a escola

Quando falamos e fazemos ouvir nossa voz, ecoamos uma série de outras vozes além da nossa própria, sintetizadas nas palavras e ideias que desenham os enunciados. Ocorre que todas essas vozes, mais ou menos conscientes do que as motivam, aproximam a seu modo a cadeia de ideias sobre a escola da historicidade que lhes gestou; por verossimilhança, respaldadas nos saberes da experiência, ou por argumentação, com base no conhecimento científico.

Ambas as formas são válidas enquanto leituras de mundo e devem ser analisadas dentro de suas especificidades. Particularmente, interessa-nos nesta pesquisa observar o que motiva a relação lógico-histórica dessas vozes, do modo e no grau em que ela se dá. Pois, conforme alertam as pesquisadoras:

A própria característica subjetiva das várias vozes sociais da investigação narrativa, como ciência, exige uma leitura teórica em conjunto com dados empíricos, uma vez que a escolha de uma maneira de entender o mundo se torna imprescindível para a compreensão e interpretação das histórias individuais e sociais dos sujeitos estudados. Somente desse modo é possível conceber uma

transformação articulada entre o lógico e o real (VÁSQUEZ; ARENA, 2017, p. 197).

Este é um dos principais desafios decorrentes da não indiferença entre pesquisador e pesquisado: estudar as subjetividades dos participantes dentro dos seus próprios critérios de construção da realidade, sem cair em ecletismos ou abdicar do referencial teórico que sustenta o movimento do pensamento do pesquisador em unidade afetivo-cognitiva. Realizar uma sólida pesquisa bibliográfica acerca do objeto de investigação, bem como anotar no diário de campo observações sobre visitas às escolas e conversas com as participantes da pesquisa, foram recursos encontrados para que eu pudesse identificar as fragilidades do meu conhecimento e reavaliar minhas concepções, firmando as experiências ou contrapondo as impressões com dados concretos; isto é, dados impregnados de conflitos sociais que, teorizados, fazem-lhes históricos.

Posto que os relatos das participantes podem fazer emergir vozes inicialmente desconhecidas, o pesquisador deve estar atento sobremaneira aos sentidos empregados. Pois essas vozes estranhas, se assim permanecerem, tendem a induzir ao duplo sentido.

Por um lado, a investigação narrativa parece cunhar o *plausível*, aquilo que poderia ser aceitável para interpretar uma realidade específica no trabalho científico. Por outro lado, a narrativa cunhou, tradicionalmente, o conceito do *verossímil*, ou seja, aquilo que poderia ser crível como ficção. O *plausível* e o *verossímil* são duas noções que devem considerar-se para diferenciar *fazer ciência* e *fazer literatura* (*ibid.*, p. 193).

Para discutir os relatos, por sua vez, lançamos mão do raciocínio aditivo, o qual amplia os contextos a que os relatos se referem por meio do cotejo de textos (GERALDI, 2012). Ou seja, por meio da análise de como os enunciados que se repetem nas falas relacionam-se com outros enunciados, por vezes implícitos à consciência, aprofundando os discursos na ampliação dos contextos a que eles se referem.

Esse raciocínio aditivo permite ao pesquisador enxergar as múltiplas determinações dos enunciados únicos e irrepetíveis de cada participante da pesquisa, mediante o diálogo com outros textos. No intuito de nos aproximarmos da singularidade social dos sujeitos:

Dar contextos a um texto é cotejá-lo com outros textos, recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que

vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem (*ibid.*, p. 33).

Assim, observa-se o modo como se relacionam as dimensões lógica e histórica na fala de cada sujeito, sobre a educação escolar em geral e a escola visitada em particular. Compreender essa relação é fundamental ao estudo do processo de significação que as especialistas constroem sobre a realidade, dos motivos que justificam suas ações na escola.

3 Núcleos de significação como instrumental de análise

Discutir os relatos sem analisar o encadeamento de enunciados, os quais compõem os sentidos das vozes, resultaria em uma abstração sem vínculo concreto com a fala da participante em diálogo com o pesquisador, impedindo o aprofundamento dos discursos. Ao contrário, a análise que aqui empreendemos visa ampliar os contextos das falas, ao passo que se aprofunda nas necessidades e nos motivos dos sentidos enunciados pelas especialistas participantes.

Quando construímos núcleos de significação, tendo em vista a apreensão de como se constituem os sentidos pessoais em diálogo com o pesquisador, importa-nos observar as mediações e os contextos ocultados nas palavras com significado, as quais dão o colorido dos discursos. Desse modo, partimos da aparência dos relatos ao estudo do processo histórico que os conforma, com o objetivo de superar a fala empírica por apreensão dos significados sociais e incorporação de suas contradições. Posto que a tensão entre indivíduo e sociedade desenvolve-se na “unidade e luta dos contrários”, conforme a lei dialética mencionada anteriormente, embasamo-nos na proposta teórico-metodológica elaborada por Aguiar & Ozella (2006, 2013):

Entendemos, desse modo, que o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal), constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/ circunstâncias específicas). [...] Nossa tarefa, portanto, é apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, e indo em busca do processo, do não dito, do sentido (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225).

A elaboração dos núcleos de significação está fundamentada epistemologicamente no Materialismo histórico-dialético. Assim, direcionamos as conversas com as participantes no sentido de estimular que se expressem autonomamente enquanto sujeitas, a fim de nos aproximarmos das diversas singularidades e potencialidades criativas, as quais dão tonalidades únicas às práticas de gestão educacional realizadas pelas especialistas nas escolas. Porém, no trato científico do fenômeno, se considerarmos a singularidade de forma isolada, o alcance de seus aspectos aparentes são insuficientes para darmos por concluída a pesquisa.

Ocorre que essa variedade de práticas enriquece ao mesmo tempo que expressa o caráter universal das orientações ao trabalho de especialistas em educação básica nas escolas do Estado. Cada instituição escolar, cada grupo de profissionais da educação em relação com a comunidade a que serve, no entanto, particulariza tais orientações ao mediar sua universalidade com as singularidades que põem a escola em movimento. Neste sentido, as categorias filosóficas cumprem o papel sistematizador e de síntese das interpenetrações entre singularidade, particularidade e universalidade (PASQUALINI; MARTINS, 2015), no que diz respeito às práticas pedagógicas exercitadas pelas especialistas nas escolas estaduais de Lavras-MG.

Vale ressaltar que, segundo este método, o caráter universal não se confunde com os aspectos comuns, externos e fenotípicos dos objetos relativos ao fenômeno estudado; mas remete aos traços essenciais, interiores e genotípicos, compartilhados pelos objetos em sua diversidade de expressões singulares, fundamentais à apreensão da essência universal do fenômeno. Portanto, “a tarefa que se apresenta é descobrir o universal no particular e ambos no singular” (*ibid.*, p. 369). Assim, a construção dos núcleos de significação parte das singularidades de cada participante, das potencialidades aparentes do fenômeno, superando-as por incorporação das contradições sintetizadas na particularidade de cada escola – que, por sua vez, condicionam dialeticamente as singularidades – de modo a apreender o desenvolvimento universal da educação escolar no que tange à especificidade desta pesquisa, mediante a observação do processo de significação social que movimenta o pensamento das especialistas, quando elas atribuem sentidos pessoais ao seu trabalho. De acordo com Aguiar & Ozella (2013, p. 305), “a categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída”.

Tal observação do pesquisador não acontece em profundidade sem o apoio lógico-histórico de categorias, isto é, unidades mínimas de análise. Posto que são elas as responsáveis por dar sustento concreto ao movimento do pensamento de um conceito a outro,

conforme a dialética materialista (KOPNIN, 1978). Especificamente, na proposta teórico-metodológica dos núcleos de significação:

[...] esse movimento é mediado por categorias fundamentais do método materialista histórico-dialético, como totalidade, contradição e historicidade, além de outras, digamos mais específicas da Psicologia Sócio-Histórica, como pensamento, linguagem, sentidos e significados (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 66).

Entendido como unidade afetivo-cognitiva na abordagem interfuncional do psiquismo humano (MARTINS, 2011), o pensamento é sempre emocionado na perspectiva da psicologia histórico-cultural, bem como opera por signos da cultura, fundamentalmente por palavras no cruzamento com a linguagem. As palavras, signos neutros pois assumem qualquer função ideológica (VOLOCHINOV, 2018, p. 99), permeiam todo o processo entre o que se pensa e o que se fala, com seus significados que ora tendem à estabilidade dicionarizada, ora são transformados pelos múltiplos sentidos atribuídos na comunicação verbal. Todo esse conflito em torno das palavras com significado, que podem imprimir diversos sentidos aos enunciados ditos na conversa, acaba por revelar certas necessidades, conscientes ou não, as quais impulsionam o sujeito à atividade.

Isto posto, quanto mais o sujeito exercita a autonomia sobre seu trabalho, tanto mais induz o pensamento a significar as emoções que sente, transformando-as em sentimentos por meio da explicitação dos motivos os quais justificam a satisfação de suas necessidades, o que contribui decisivamente para o autocontrole da conduta (VIGOTSKI, 1995). Dessa maneira, controla-se o impulso difuso das necessidades fortemente emotivas com significações: sentimentos e motivos os quais direcionam o comportamento do indivíduo para a satisfação material e consciente do estado de carência. Temos, portanto, duas outras categorias imperativas ao estudo dos sentidos atribuídos pelas especialistas em educação básica às atividades que realizam, são elas: *necessidades e motivos*.

Ao se apreender o processo por meio do qual os motivos se configuram, avança-se na apropriação do processo de constituição dos sentidos, definidos como a melhor síntese do racional e do emocional. Aproximamo-nos, dessa forma, do processo gerador da atividade, ao mesmo tempo gerado por ela. Apreendemos o que é a atividade para o sujeito, e, assim, algumas zonas de sentidos da atividade, claro que atravessadas pelos significados, mas, no caso, revelando uma forma singular de vivê-las e articulá-las (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 228).

Deste modo, tencionamos apreender o processo de constituição dos sentidos dos relatos compartilhados pelas participantes em diálogo com o pesquisador, dispondo do apoio lógico-histórico que esse conjunto de categorias da dialética materialista fornece tanto à análise das relações entre os enunciados, quanto à continuidade do diálogo com as especialistas e às discussões com outros textos a que os discursos possam remeter. Discorreremos adiante, ainda neste tópico, acerca das etapas inter-relacionadas na construção dos núcleos de significação.

3.1 A tríade dialética tese-antítese-síntese na elaboração dos núcleos

De acordo com a apreensão histórico-dialética dos processos de significação nos relatos das participantes, em que sentidos pessoais e significados sociais se entrelaçam na conversa com o pesquisador, a construção dos núcleos ocorre em três momentos: 1) levantamento de pré-indicadores, ou seja, das palavras articuladas com significado; 2) sistematização de indicadores, por meio das relações de similaridade, complementaridade e/ou contraposição entre os pré-indicadores na significação da realidade; 3) sistematização dos núcleos de significação, isto é, síntese dos indicadores em unidades mínimas categóricas.

Os pré-indicadores aparecem nos relatos das participantes sob uma diversidade de temas, em grande número, “caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada na fala dos informantes, pela carga emocional, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc.” (*ibid.*, p. 230). São palavras com significados de expressão do sujeito, imagens subjetivas que são sintetizadas por ele a partir do movimento de reflexão e refração da realidade objetiva que o permeia. Embora, na consciência das participante da pesquisa, o momento articulador de síntese esteja presente no processo de constituição dessas palavras com significado, os pré-indicadores representam as teses das participantes quando o referencial é o pesquisador; representam os pontos de partida da análise, os elementos em destaque que unem pensamento e linguagem na fala espontânea das participantes – a superfície dos relatos, organizados por meio de repetidas leituras flutuantes do material coletado.

Eles devem ser filtrados conforme os objetivos da pesquisa que lhes dá origem. Há de se cuidar, porém, para que os pré-indicadores não se descolem dos contextos, de sua

sustentação material, o que poderia acarretar na distorção de sentidos pessoais e quebra do processo de significação realizado pelas participantes. Por isso, segundo Aguiar & Ozella (2013, p. 312), ao levantarmos os pré-indicadores, devemos indicar os trechos do discurso de onde eles emergem.

O segundo momento na construção dos núcleos de significação consiste no processo de aglutinação dos pré-indicadores, conforme os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição, resultando na sistematização de indicadores. Essa aglutinação em conteúdos temáticos se dá pela negação das aparências dos discursos (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 68), explicitando as contradições internas aos pré-indicadores e existentes nas relações entre estes.

Assim, a sistematização de indicadores ocorre em processo analítico-sintético, uma vez que os pré-indicadores são analisados como autocontraditórios, ao mesmo tempo que a complementaridade de conteúdo entre eles sintetiza os indicadores emergentes nesta etapa. Podemos observar, novamente, a tríade dialética tese-antítese-síntese funcionando em conjunto.

No entanto, o momento propulsor da sistematização dialética de indicadores é a elaboração de antíteses, as quais questionam as teses pré-indicadoras dos discursos e criam as condições necessárias à penetração nas contradições que elas encerram. Contribui-se, deste modo, para a aglutinação de pré-indicadores de acordo com os critérios de similaridade, complementaridade e/ou contraposição, não isolados entre si, superando o caráter difuso das teses por incorporação das contradições existentes entre elas. Desse movimento resulta a sistematização de um número reduzido de indicadores, que, grosso modo, agrupam a diversidade de pré-indicadores em diferentes conteúdos temáticos, os quais são deduzidos dos relatos das participantes:

[...] os indicadores só adquirem algum significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões do sujeito. De posse desse conjunto (os indicadores e seus conteúdos), devemos, neste momento, voltar ao material das entrevistas e iniciar uma primeira seleção de seus trechos que ilustram e esclarecem os indicadores (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

Percebe-se, a partir da citação acima, o cuidado que o pesquisador deve ter para não descolar a elaboração dos núcleos do próprio material que lhe dá substância. Voltar aos relatos consiste em um exercício básico de qualificação dos dados gerados. Nas leituras

subsequentes aos momentos metodológicos inter-relacionados, o olhar do pesquisador altera-se e se torna cada vez mais apurado, pois agora dispõe de instrumentos teóricos que lhes servem como óculos à releitura do material em estudo. A qualidade dos núcleos gerados ao final do processo, portanto, é garantida pela interpretação não linear que nega o etapismo metodológico de produção de dados e, ao invés de se separar cada vez mais dos relatos, neles se aprofunda de modo a ampliar seus contextos.

Ao dispormos dos mesmos critérios de sistematização dos indicadores, a sistematização dos núcleos de significação procede da articulação dialética dos conteúdos temáticos entre si, sintetizados nos indicadores. Nesse processo, é possível identificar contradições que permeiam a construção de sentidos e significados pelos sujeitos participantes da pesquisa (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231), geralmente expressas em pequenos enunciados dos relatos, os quais podem vir a nomear os próprios núcleos.

A sistematização dos núcleos de significação acontece em duas fases. Primeiro, os núcleos são inferidos e organizados mediante a articulação de indicadores, citada anteriormente, no movimento de síntese que visa o alcance das necessidades e dos motivos os quais impulsionam o sujeito à atividade. Neste sentido:

Os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

A segunda fase da sistematização dos núcleos de significação, uma vez elaborados, consiste na discussão teórica em torno deles, que avança da abordagem intranúcleo para a articulação internúcleos. Dessa maneira, o pesquisador se aproxima das zonas de sentido da conversa desenvolvida com as participantes, ampliando o conhecimento sobre suas multideterminações histórico-culturais e apreendendo traços das necessidades e dos motivos que põem as participantes em movimento; sem pretensões de produzir um conhecimento acabado a partir de fragmentos da realidade, mas com o trabalho teórico de formulação do concreto pensado.

CAPÍTULO 3: PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Os resultados que aqui apresentamos não foram simplesmente “coletados”, pois não estavam prontos e acabados na realidade investigada para serem constatados prontamente. Quando se trata de ciências humanas, de maneira particular, o conhecimento é produzido captando a dinâmica das relações sociais nas contradições cotidianas e nos acontecimentos irrepetíveis a cada caso, os quais estão em movimento permanente e, justamente por isso, fazem com que os resultados de percepções imediatas estejam longe de serem frutos maduros. Se dermos prosseguimento à analogia, uma dissertação de mestrado em humanidades, por exemplo – dado o seu curto período de elaboração e as poucas condições de aprofundamento nas contradições sociais – tem mais chances de trazer em seus escritos não resultados maduros, mas a decomposição dos resultados coletados, jazidos, já mortos, pois tende a os conceber como acabados durante a “coleta de dados”, devido ao aligeiramento do processo de produção do conhecimento sob o modo de produção capitalista.

Entretanto, ao sugerir que, em humanidades, nada pode ser maturado, determinado, o relativismo redundando em um pensamento tão estático quanto o pensamento positivista, embora por outro viés. Há, sim, conclusões possíveis em determinados contextos, quando os traços gerais do objeto investigado se repetem na diversidade de casos em estudo. Para tanto, observadas as particularidades, a generalização desses traços a fim de fazer avançar o conhecimento só é possível quando apoiada em categorias que sustentam o movimento lógico-histórico do pensamento ao refletirem a realidade. Deste modo, essas categorias podem proporcionar maturação de uma década mesmo a uma pesquisa de dois anos, pois posicionam a pesquisa no desenvolvimento histórico do objeto investigado.

As categorias histórico-dialéticas podem nos servir, assim, como binóculos. Cada especialista participante da pesquisa, porém, dispõe de seus próprios instrumentos culturais para pensar e falar sobre o trabalho que realiza. Alguns conceitos saltam à vista. Mas longe de serem frutos dos quais o pesquisador se alimenta após a coleta, antes são paisagens humanas que se transformam no cotidiano escolar. Contemplo-as. Elas me apontam direções ao processo investigativo.

Estrutura e superestrutura social condensam-se nos relatos das especialistas, mediante paisagens de significações as quais direcionam caminhos possíveis para a pesquisa. São as zonas de sentido, singulares a cada especialista, que dão o colorido das falas e apontam

também particularidades das escolas. Elas formam-se sob determinadas condições, que abordaremos adiante.

1 Situações e auditórios no conjunto de enunciados

Não compreenderemos nunca a construção de qualquer enunciação – por completa e independente que ela possa parecer – se não tivermos em conta o fato de que ela é só um momento, uma gota no rio da comunicação verbal, rio ininterrupto, assim como é ininterrupta a própria vida social, a história mesma (VOLOCHINOV, 2013, p. 158).

Antes de sentar para conversar com as especialistas, antes do roteiro ou de qualquer pretensão de entrevista, visitei as escolas. Na apresentação do projeto de pesquisa às diretorias, as enunciações que projetei com minha fala pressupunham não somente a existência de mim, pesquisador, como falante, mas também a presença de ouvintes. Pode-se dizer que na apresentação da pesquisa estavam incluídas também, associadas à minha fala, as vozes de meus pares acadêmicos, ouvintes primeiros do projeto de pesquisa. Agora, outros ouvintes se somavam à investigação e dialogavam com ela a partir das particularidades de cada escola.

Neste intercâmbio comunicativo social, o sentido científico inicial do pesquisador mistura-se ao sentido escolar dos sujeitos de cada escola a princípio, pois tanto o pesquisador trabalha em uma escola, quanto a maioria de profissionais da educação que dialogaram com a proposta desta pesquisa também foram ou ainda são pesquisadoras. Há, portanto, duas formas de intercâmbio comunicativo social imbricadas nessas conversas: a escolar e a científica, que situam os relatos produzidos em determinados discursos. Assim, com base nos estudos de Volochinov (*id.*, p. 159) sobre a construção da enunciação, a situação de um enunciado é a materialização da comunicação sob uma das variedades de intercâmbio comunicativo social, as quais, conforme observamos, encontram-se inter-relacionadas na vida real de maneira recorrente.

Uma vez que os relatos estruturam-se em conjuntos de enunciados – não isolados entre si, compreendidos como unidades reais da comunicação discursiva, “diferenciando esta unidade (real) das unidades da língua, como palavras e orações (convencional)” (GEGe/UFSCar; 2019, p. 36) – eles podem abarcar diferentes situações. Nos casos que apresentamos neste capítulo, é comum que os discursos escolar e científico situem as enunciações das

conversas. Cada situação, por sua vez, corresponde a “três aspectos subentendidos da parte não verbal” da enunciação: a) espaço-tempo em que ela ocorre; b) objeto ou tema de que se trata; c) atitude ou valoração dos falantes sobre o que se fala (VOLOCHINOV, 2013, p. 172). Ainda segundo Volochinov (*id.*), tal parte não verbal da enunciação lhe produz a forma, por meio de expressões gestuais, pausas, entonações de voz, seleção e disposição de palavras no interior dos enunciados.

Todos esses elementos não verbais da linguagem dos relatos estão intimamente relacionados ao auditório da enunciação, ou seja, aos participantes presentes na conversa, os quais interagem através de conteúdos verbais socialmente orientados por esse mesmo auditório, que verbaliza e emprenha as palavras com significados. É a diferença de situação, contudo, que altera os sentidos dos enunciados (*ibid.*). No que tange a este trabalho, a fala das especialistas responde diretamente a mim, pesquisador, mas também considera ideias de outros sujeitos, em outras situações, que permeiam as escolas e suas vidas em geral. De modo que, quando sento para conversar com cada uma das especialistas, uma por vez, somos apenas duas pessoas em conversação, porém respondendo também a palavras com significados e sentidos enunciados por outras tantas pessoas que não estão ali fisicamente presentes, mas cujas palavras se encontram em diálogo com nossos pensamentos.

Portanto, na produção dos dados, alcançamos as zonas de sentido observando as situações dos enunciados, vinculadas aos auditórios externos e internos das enunciações. Acreditamos que são, sobretudo, os elementos não verbais os quais expressam as necessidades das atividades dos sujeitos em profundidade, dando formas e coloridos singulares ao conteúdo verbal das enunciações. Esse conteúdo, por sua vez, tende a expor os motivos que significam o tema de que se fala. Por isso, observar os relatos das especialistas através desses binóculos poderá nos auxiliar a deduzir as direções de gestão educacional que as paisagens escolares apontam em Lavras-MG.

2 Expondo pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação dos relatos

Conforme discorrido ao final do segundo capítulo, procedemos à constituição dos núcleos de significação de cada conversa. Os relatos das participantes em diálogo com o pesquisador foram transcritos e textualizados anteriormente (ANEXO E), com a utilização do

InqScribe (software de transcrição). Apresentamos o processo de análise dos dados primários abaixo, mediante a exposição de suas zonas de sentido.

2.1 Liz – Escola Consciência Coletiva

Pré-indicadores

01) Burocratização da educação	“Em vez de desburocratizar, ela está burocratizando mais ainda” (p. 1); “A escola, eles fazem de tudo para ela ser técnica, ser só burocrática” (p. 11).
02) Formação no magistério	“bom, eu fiz magistério, formei muito nova, não tinha nem 18 anos [...]. Não quis atuar em escolas. Me casei muito novinha, com 20, né? [...] E quis cuidar da família” (p. 2); “O magistério dá uma formação muito boa, apesar de que eu fiz muito nova, mas carreguei isso comigo” (p. 9).
03) Bagagem familiar	“Mãe, né? Avó [risadas] casada. A gente carrega toda essa bagagem junto com a gente” (p. 2); “Me casei muito novinha, com 20 [...]. E quis cuidar da família” (p. 2).
04) Vazio existencial	“Depois de um certo tempo que os filhos crescem, né? A gente sente assim... Vai ficando um vazio...” (p. 2).
05) Formação em pedagogia	“Uma coisa que você queria realizar e que ficou pra trás. Aí resolvi entrar pra faculdade, fazer pedagogia” (p. 2); “eu acho que ela diferencia!” (p. 9); “Pra você estar dentro de sala, de fora dela... Dá uma base mais sólida” (p. 9); “A pós, que eu fiz na UFLA em educação, também” (p. 12).
06) Experiência negativa em escola particular	“Formei em 2006. 2007 eu já comecei a trabalhar em uma escola particular. Tive uma experiência negativa... Muito negativa, nessa escola. Se fosse uma pessoa mais imatura, talvez nem teria prosseguido... Mas assim, a gente não entra em detalhes, né?” (p. 2).
07) Oportunidade de começar	“Em 2008, fiz meu primeiro concurso. Passei. Só que não era aqui, era em Campo Belo, como especialista em educação. No estado também. Na época, até, o edital era supervisores, né? Aí eu passei em Campo Belo, mas a família aqui [em lavras]. Mas eu fui. Porque eu não posso perder essa oportunidade, porque é meu

	começo” (p. 2).
08) Apoio da família	“Minhas filhas já entrando na faculdade. E meu marido sempre me apoiou muito... na época meu pai era vivo, morava em Campo Belo com minha mãe” (p. 3).
09) Escola de vida na primeira experiência	“Foi minha primeira experiência e foi minha escola de vida, mesmo!” (p. 3); “Nossa, aprendi muito! Foi um crescimento muito grande” (p. 3); “Conheci uma realidade que eu nem sabia que existia, pude estar perto de movimentos sociais, sem terra, tive palestra com Miguel Arroyo, com Celso Antunes” (p. 3).
10) Especialista supervisora, mas coordenadora	“Porque eu fiquei como supervisora, mas era mais uma coordenação de cinco escolas rurais” (p. 3).
11) Realidades diferentes	“eu fui a primeira supervisora dessas escolas em Campo Belo, porque não tinha” (p. 3); “um dia em cada escola, cada dia uma realidade diferente. Apesar de ser no mesmo município, escolas pequenas, classes multisseriadas... Todas com a mesma estrutura, mas muito diferentes” (p. 3); “Também gostei demais, você vai conhecendo outras realidades...” (p. 3); “Nossa, outra realidade também” (p. 3);
12) Trabalho reconhecido	“Acho que a secretária de educação acreditou no que eu levei, na época, a minha forma de trabalhar, e me mandou para fazer um curso em Belo Horizonte que durou um ano e meio” (p. 3); “E aí eu fui convidada pra assumir uma gestão em Ribeirão Vermelho, começando em 2016” (p. 3); “Graças a deus, acho que eu fiz um trabalho legal. A superintendência gostou do trabalho, sabe?” (p. 4); “Ai, como é bom ouvir isso! Isso nos dá um pouquinho de... [suspiro] Não que a gente... Né?! Mas a gente precisa ser alimentada também. [risadas]” (p. 4); “Quando eu saí da direção, um aluno do ensino médio me mandou uma mensagem dizendo que eu fui uma boa ouvinte” (p. 7);
13) Formadora de educadores do campo	“O curso era de formadores de educadores do campo, na UFMG. Ah, pra mim foi um show, porque abriu também o meu mundo” (p. 3).
14) Paixão, cuidado e gosto em ser especialista	“Abriu-se um leque na minha vida! Fazia tudo com muita paixão, com muito cuidado e tudo. Foram três anos assim” (p. 3); “Voltei pra cá pro meu cargo de especialista, que eu gosto muito” (p. 4); “Mas sempre ali atenta ao pedagógico, que é muito forte! [risadas]” (p. 5).
15) Oportunidades de	“Mas como estava muito longe da família, difícil né? Surgiu a

voltar	oportunidade de outro emprego, um outro concurso, eu fiz. Também passei. [risos] Aí exonerei lá e comecei a trabalhar em Perdões, em uma escola municipal, por enquanto era município, como especialista também. Fiquei dois anos” (p. 3); “Aí surgiu a oportunidade do estado, o concurso. Fiz, eu e EEB X, que hoje é diretora aqui. Passei em segundo lugar, EEB X em primeiro, e aí viemos. [risadas]” (p. 3).
16) Especialista com orientação e supervisão juntas	“Desde que entrei, tanto no município quanto no estado, já caminhavam juntos orientação com supervisão” (p. 3); “como especialista, você tem um trabalho mais voltado para o pedagógico do dia-a-dia. [...] é mais voltado para o auxílio aos professores, a orientação, o processo de aprendizagem. O especialista é mais voltado pra esse lado. E como a gente faz o trabalho de orientação também, tem o aluno; por que que ele não aprende, o que está acontecendo... Então é muito de perto. Isso a gente imagina.” (p. 5); “Além de lidar com os problemas dos alunos, a parte do professor que seria ideal” (p. 6);
17) Diferenças entre estado e município	“O estado é diferente do município em vários aspectos, né?” (p. 3); “o estado é mais burocrático, né? E hoje está cada vez mais burocrático para o especialista” (p. 6); “Você não vê aluno fora de sala, você não vê aluno perdido pela escola, que a gente vê tanto no estado” (p. 8).
18) Competição profissional	“No final de 2015, teve a prova de certificação ocupacional pra diretor. Eu fiz, passei; EEB X fez, passou. Nós resolvemos nos candidatar aqui, no EE 1. Ela ganhou. Lógico, isso aí é uma competição profissional” (p. 3).
19) Amizade no estudo e no trabalho	“[...] a gente tem uma amizade há muitos anos, porque estudamos juntas, fizemos a faculdade juntas; temos uma amizade lá atrás” (p. 3); “Até liguei pra EEB X, aqui, desorientada. Falei: ‘EEB X, eu não tenho uma impressora! Como que eu vou fazer?’ [risadas]” (p. 4).
20) Época mais difícil da vida	“Lá não teve eleição. Como ninguém tinha passado na prova, a superintendência me convidou a ir pra lá. Aí, assim, eu acho que... Onde foi a época mais difícil da minha vida. [risadas]” (p. 3).
21) Gestão é direção	“É, eu assumi a gestão. Diretora” (p. 4); “ ‘Pra comandar a gente!’. Como se diz, né? Pra gerir aqui” (p. 4).
22) Uma estranha no	“Aí fui, não conhecia a escola, ninguém da comunidade... Eles imaginavam assim: ‘pegou uma pessoa, lá de Lavras, colocou aqui

comando	dentro... Pra comandar a gente!” (p. 4).
23) Fé e força na companhia de deus	“[...] eu tenho muita fé, acho que deus me acompanha... Acho não, ele me acompanha nesses momentos, me dá força... Eu acho que fui bem iluminada! Me receberam bem” (p. 4).
24) Escola desestruturada	“Foi um trabalho árduo, difícil, porque eu peguei uma escola desestruturada, tanto financeiramente... Pedagogicamente também, a escola estava bem desestruturada. Os relacionamentos entre servidores...” (p. 4).
25) Gestão em três dimensões	“Então eu tive que fazer o trabalho nas três dimensões: pedagógica, administrativa e financeira” (p. 4).
26) Experiência supervisora para cativar o grupo na gestão	“Como eu já tinha essa experiência na supervisão, como especialista, eu pude levar isso para as reuniões, para os módulos, cativar ali aquele grupo, tão desanimado, desmotivado... E foram os três anos e meio” (p. 4); “Mas eu sempre peço: ‘professor, essa semana eu posso assistir uma aula sua? Tem a possibilidade de você ceder? Você vai fazer algum projeto ou você tem alguma aula prática? Posso assistir?’. É assim que você consegue ir cativando para dar alguma orientação que ele precise” (p. 8); “influencia muito, porque você já tem uma experiência, né? [...] Acho que leva com ele essa experiência da supervisão, o especialista, esse olhar...” (p. 8); “Então, quando você passa primeiro, eu acredito, por esse segmento do especialista, você leva muita experiência boa pra gestão” (p. 8).
27) Diferença estrutural	“[...] quem conheceu a escola antes e depois vai perceber, é até estrutural a diferença. [...] Mas, lutei muito. É por isso, né?” (p. 4).
28) Adoecimento no trabalho	“Não foi fácil, né? No primeiro ano, eu adoeci em dezembro, tive um esgotamento físico e mental. Fiquei quatro dias de cama, nos últimos dias de aula. Eu não levantei” (p. 4).
29) Eleição para vice-direção	“Não fiquei nem dois meses, aí surgiu a vaga da vice-direção. E aí me candidatei, conversei com EEB X... Me candidatei, fui eleita, porque é o colegiado que elege, concorda ou não, e tô aí na vice-direção” (p. 5).
30) Impossibilidade de separar a pedagogia da gestão, por causa da formação	“é a minha formação. Às vezes eu esqueço que sou vice-diretora e tô fazendo coisa de supervisora” (p. 5); “É, não consigo, sabe? Falar assim: ‘isso aqui é seu, toma! Assume isso’. Eu tô sempre ali ajudando” (p. 5); “Apesar que é difícil você separar. Eu não consegui separar na minha gestão, não. Eu assumi muito o pedagógico” (p. 5); “Agora, eu, particularmente, acho que também outras que saíram do cargo de especialista para serem diretoras,

	<p>gestoras; eu não consegui muito desvincular, separar, não. Falar: ‘agora eu sou diretora, não sou mais especialista’. Eu não consegui fazer essa separação, não” (p. 5); “Eu não consegui distanciar, não, de todo esse processo. Porque acho que não tem como, né? Não dá” (p. 5); “No último ano, eu tentei um pouco ver se eu conseguia... Falei assim: ‘deixa a supervisora caminhar sozinha’, fui fazendo assim, sabe? Pra ver se eu conseguia focar um pouco no financeiro e no administrativo. Mas eu tive essa dificuldade” (p. 6).</p>
31) Supervisão antiga	<p>“antigo, ‘supervisora’, porque é forte, né?” (p. 5); “[...] eu estudei todo o histórico da supervisão, desde que ela começou, como fiscalizador, como agente de controle” (p. 7); “Quando você fala de acompanhar a prática pedagógica parece que você tá fiscalizando, né? Aí a gente volta lá... [risos] No comecinho, o controlador ou fiscalizador” (p. 7); “Muitas vezes fala assim: ‘ah, o olhar sobre!’” (p. 8).</p>
32) Supervisão é oferecer apoio pedagógico e se envolver	<p>“ ‘Ai, Liz, me sugere...’; ‘por que não faz assim?’. Dou sugestão e tal. ‘Ai, ficou legal o seu trabalho’. Tô sempre me envolvendo” (p. 5); “Olhando: ‘ah, por que esse aluno tá assim? Quantas reprovações? Tantas médias perdidas...’. Então a gente tem que ir lá, tem que ver o que está acontecendo com essa turma, com esse professor, auxiliar, oferecer ajuda” (p. 5); “[...] a parte do professor que seria ideal, se a gente pudesse dar mais apoio pedagógico pra eles, né?” (p. 6); “E tinha a supervisora, que ficava com essa parte didática, pedagógica, com os professores” (p. 7); “Vou sempre dando uma sugestão... Gosto de assistir aula por isso, né? Mas eu sempre peço: ‘professor, essa semana eu posso assistir uma aula sua? Tem a possibilidade de você ceder? Você vai fazer algum projeto ou você tem alguma aula prática? Posso assistir?’” (p. 7-8);</p>
33) Gestão é administração humana e burocracia financeira	<p>“O administrativo, que é a gestão, ela é muito burocrática. Apesar que ela é humana também. Mas ali tem uma parte financeira que é muito burocrática, você tem que ficar muito atento, estudar muito as resoluções, porque sempre de um ano para o outro, muda” (p. 5); “é, a gestão, o administrativo...” (p. 8).</p>
34) Dados administrativos são a alma da escola	<p>“E tem o administrativo também, que você tem que estar ali olhando o que está acontecendo no SIMADE, onde é a alma da escola, que gera todos os dados dos funcionários, dos alunos” (p. 5); “Mas tem hora que você tem que focar em alguma coisa que seja mais urgente” (p. 5); “é muita demanda! Às vezes, tem a prestação de contas que está fechando e você precisa, né, prestar contas... Então você tem que sentar ali, com seu ATB financeiro,</p>

	olhar direitinho, fazer todo aquele processo, tem as licitações pra fazer. Então, tem hora que você precisa desligar um pouquinho do que está acontecendo lá embaixo” (p. 5-6).
35) Especialista faz trabalho burocrático	“É lógico que eu tinha a especialista que fazia todo o trabalho burocrático, mas eu estava ali, de olho” (p. 5); “Tem a parte burocrática, né? Observação de sala de aula, você tem que fazer o registro. Os diários! Você tem que acompanhar, ver se todos estão registrando no dia, se estão lançando os conteúdos. A infrequência! Se tem aluno infrequente... A demanda é muito grande” (p. 6); “E depois vem a analista, quinzenalmente, uma vez por mês, e você tem que apresentar tudo para a superintendência. Essa é a parte chata, né? A burocrática” (p. 6);
36) Especialista sobrecarregado	“O especialista hoje está muito sobrecarregado, porque ele tem múltiplas funções” (p. 6); “E a gente olha também como estão os alunos, o convívio, os problemas que surgem. Então às vezes, no dia-a-dia, é muito difícil você se concentrar no seu trabalho. Eu sinto isso, depois que voltei pro cargo de especialista. Por quê? Porque a demanda é muito grande!” (p. 6); “pois é, o dobro de trabalho e burocracia, eu também acho!” (p. 6); “E a gente cumpre apenas 24 horas semanais. Então às vezes não dá, no dia, pra você resolver aquelas demandas que precisam ser resolvidas” (p. 6); “Hoje, quem tá começando, vai sentir muito isso, vai ficar um pouco perdido com a grande demanda” (p. 6); “Hoje nós assumimos tudo, não tem essa separação. Então, eu acho, assim, que sobrecarregou!” (p. 7); “Hoje eu fui pra sala de aula, uma professora faltou, deixou o livro pra mim rapidinho: ‘você explica isso aqui!’. [risadas] Desse jeito! Ai meu deus, então vamos lá, quinto ano” (p. 8).
37) Especialista mal remunerado	“O especialista está com uma baixa remuneração – nem ia tocar nesse assunto – para a carga de trabalho muito grande que ele tem” (p. 6); “Quis pegar dois cargos nesse ano pra ajudar um pouquinho financeiramente na minha vida” (p. 8).
38) Orientação educacional aos alunos	“Por exemplo, eu lembro que minha mãe – minha mãe foi orientadora educacional – tinha essa separação, ela era orientadora! Ela só atendia alunos, ela tinha a salinha dela. Tinha um arquivo com as pastinhas deles, então ali ela ficava por conta deles” (p. 7); “Eu gosto muito do diálogo. [...] Eu gosto de ouvir. Hoje eu sentei com dois aqui. Ouço, vou dando as orientações. A gente investiga um pouco a história desse aluno, pra gente poder ajudar” (p. 7); “Então, sempre se inteirar da história de vida daquele aluno que precisa do apoio da gente. Como orientação, meu trabalho é esse.

	Ver em sala de aula o seu rendimento. Por que que ele não está rendendo? Vamos investigar a causa desse problema. Faz uma entrevista com a família, chama a família, porque o mais difícil hoje é trazer a família pra escola” (p. 7);
39) Supervisão é estudo	“E na parte da supervisão, tá sempre mudando, né? A parte didática, pedagógica, hoje nós temos aí a base, o novo currículo, então tá sempre em estudo. O especialista não pode parar de ler e de estudar nunca. Sempre que chega uma lei, uma resolução, eu gosto de papel, eu gosto de imprimir, dar uma lida e me inteirar” (p. 7);
40) O lado humano	“Mas acredito que mesmo na época dela, não tem como, você sempre abraça mais um pouco. Na escola você não tem separação, é a questão humana” (p. 7); “Trabalhar valores em sala de aula, fazer uma roda de conversa, deixar o aluno falar o que ele está sentindo, expor sua opinião, fazer com que os outros respeitem; sempre esse lado humano” (p. 7); “Gosto de ouvi-los [...] ‘não, eu já vi isso, eu já procurei na internet’ – é uma escola municipal – e dá opinião, e vem com outras ideias... Então, [risos] meu lado é um pouco assim” (p. 8); “Então, acho que é o lado humano que fala muito alto, eu tenho... Não sei se isso é bom ou se isso é ruim. [risadas]” (p. 10); “A escola, eles fazem de tudo para ela ser técnica, ser só burocrática. Mas acho que eles não conseguem, não. Não tem como. Isso aqui é vida!” (p. 11); “é vida, esse chão da escola aí tem muita história!” (p. 11); “A gente gosta muito, mas é um ambiente difícil. É um trabalho que você lida com vidas, histórias de vidas...” (p. 12); “Eu falo que a gente tem que gostar muito de gente! [risadas] Não é?” (p. 12).
41) Supervisão é acompanhar a prática pedagógica	“E sempre acompanhando a prática pedagógica. Quando você fala de acompanhar a prática pedagógica parece que você tá fiscalizando, né? Aí a gente volta lá... [risos] No comecinho, o controlador ou fiscalizador. Mas é necessário acompanhar” (p. 7);
42) O lado que apenas julga	“Nunca vou pro lado assim – porque a gente tem esse lado do especialista, né – vamos supor: ‘ah, esse professor aqui não sabe dar aula, não está ensinando, os alunos não estão aprendendo’. Não” (p. 7).
43) Observar e aprender mais do que ensinar	“Porque a gente sempre tem as experiências, as práticas pedagógicas que você já vivenciou; aprendeu, né? Porque a gente mais aprende do que ensina. Então esse é o meu método. Eu gosto de observar e sempre estou aprendendo” (p. 8).
44) Todos somos	“Porque todos nós somos gestores, né? Você é gestor da sua sala

gestores	de aula, nós somos gestores daqui do pedagógico...” (p. 8).
45) Supervisão é educar o olhar	“Muitas vezes fala assim: ‘ah, o olhar sobre!’; mas é, porque você educa seu olhar. A gente tem mesmo um olhar sobre. Você passa ali, você olha assim e já sabe que tá acontecendo isso, tá acontecendo aquilo...” (p. 8); “E quando você está de fora [da sala de aula], você tem um olhar sobre tudo. As salas... Eu ainda brincava quando estava na gestão: ‘gente, só de passar na frente das salas e ver vocês ministrando a aula de vocês, eu já sei o que está acontecendo’; porque eu olho. Você educa o olhar” (p. 8); “pelo tom, pelo entrosamento, pelo jeito que ele tá andando na sala. Aí acaba que a gente educa esse olhar” (p. 8).
46) Sala de aula é o melhor lugar do mundo, mas é um universo fechado	“Minha mãe fala isso e eu, hoje, falo também. O melhor lugar do mundo é dentro de uma sala de aula. Mas ela é um universo, né, fechado. Por mais que você não queira, ainda é” (p. 8).
47) O pedagógico é o coração da escola	“Porque a parte pedagógica é o coração da escola. Se ela for mal, a escola todinha vai. Porque no pedagógico tá ali o principal: o professor e o estudante” (p. 8); “são os dois atores principais de uma escola, sem eles não existe uma escola” (p. 9).
48) Formar pessoas felizes	“eu tento, na minha prática pedagógica e na orientação também de professores, formar pessoas para serem, assim, felizes! Não importa o caminho. Se quer fazer uma universidade, se quer fazer um curso técnico, se não quer também, se quer casar e ter uma família [...] pessoas de bem consigo mesmo, porque primeiro a gente precisa gostar da gente, pra depois a gente gostar do outro” (p. 9).
49) Formar pessoas críticas, participativas e ouvintes	“E críticos, né? Críticos... A velha história: participativos, que dê sua opinião, mas que saiba ouvir o outro. [...] É preciso ouvir o outro, é preciso opinar: ‘oh, eu penso assim, diferente de você, mas eu respeito a sua opinião’” (p. 9).
50) A escola está ficando desinteressante	“[...] com esse mundo de informações tão rápidas que a escola está ficando meio desinteressante, ou totalmente desinteressante, porque lá fora é bem melhor, o mundo tecnológico é bem melhor...” (p. 9); “[...] a escola fica desinteressante pra eles também, se a gente se limitar só àquilo [planos], né?” (p. 10).
51) Valorizar leitura, escrita, escuta e fala	“esses quatro elementos – leitura, escrita, escuta e fala – eles são fundamentais quando direciono o processo de ensino e aprendizagem, na minha perspectiva” (p. 10).
52) Não se limitar aos	“Apesar de que hoje você tem que cumprir o seu plano, seu

planos	planejamento, seu plano curricular, acho que a gente não pode se limitar a isso. [...] Não é só o que tá... É importantíssimo: o livro é uma ferramenta de muito apoio para o professor. Mas não é só o livro, não é só seu plano... Quantas vezes eu fiz o meu plano de aula, mas eu não fiz nada quando cheguei na sala, eu não segui nada; gente, eu não dei nada que eu planejei...” (p. 10).
53) Acolher, sair do roteiro e olhar além	“Você tem que ir além, você tem que abrir a janela, vamos supor, da sua sala de aula, e fazer com que eles olhem mais à frente” (p. 10); “é, toma outro rumo! Então esse olhar pra esse aluno também, que tá ali, né? [...] ‘deixa eu ler, professora!’; ‘então vamos ouvir, gente?’. Né?! O acolhimento! Esse acolhimento” (p. 10); “Porque às vezes a gente sai um pouco do roteiro de planejamento, desse processo, e olha muito pra esse lado. Mas acho que é isso: é o acolhimento, é ler entre as entrelinhas, ler além do que está ali” (p. 10).
54) Leitura e escrita estão virando antiguidades	“No dia-a-dia, prático, gosto sempre de estar sugerindo projetos de leitura, porque a escola está perdendo isso” (p. 7); “A escrita também está ficando muito pra trás...” (p. 10); “eu, pra falar, tenho um pouco de dificuldade. Às vezes eu não encontro as palavras. Aqui, eu fiz até um... [mostrando esquema no caderno] Não sei se você... Isso aqui é coisa antiga! [risos]” (p. 11).
55) Acompanhar as novas gerações	“Mas a gente não culpa os jovens, né? É a geração. A gente tem que acompanhá-los” (p. 10).
56) Ciência dentro da escola é transformação significativa para as pessoas	“Porque ciência é isso, né? É transformação, é mudança... Então quando você quer que uma escola transforme pra melhor, que mude pra melhor, que coisas novas venham pra dentro da escola. [...] É a ciência dentro da escola. Eu acredito que sim, quando a gente quer transformar um ambiente em algo mais significativo, em que o aluno possa falar assim: ‘não, eu faço parte dessa escola! Eu faço parte dessa história dessa escola. Eu vou deixar alguma coisa, eu vou levar comigo alguma coisa’. Eu acho que isso é ciência” (p. 11).

Indicadores

Pré-indicadores	Indicadores
01) Burocratização da educação 17) Diferenças entre estado e município 34) Dados administrativos são a alma da escola	01. Muita demanda tecnicista distante da educação escolar
02) Formação no magistério 04) Vazio existencial 05) Formação em pedagogia 13) Formadora de educadores do campo	02. Profissão e existência
03) Bagagem familiar 08) Apoio da família 15) Oportunidades de voltar	03. É mais fácil quando os vínculos de apoio familiar estão próximos
06) Experiência negativa em escola particular 14) Paixão, cuidado e gosto em ser especialista	04. Afetividade no trabalho
07) Oportunidade de começar 09) Escola de vida na primeira experiência 11) Realidades diferentes	05. Ser pedagoga e crescer vivendo o novo
10) Especialista supervisora, mas coordenadora 16) Especialista com orientação e supervisão juntas 35) Especialista faz trabalho burocrático 36) Especialista sobrecarregado 37) Especialista mal remunerado	06. Especialista em fazer de tudo um pouco
12) Trabalho reconhecido 18) Competição profissional 19) Amizade no estudo e no trabalho 29) Eleição para vice-direção	07. Alimentar-se do respeito dos outros
20) Época mais difícil da vida 22) Uma estranha no comando 23) Fé e força na companhia de deus 24) Escola desestruturada 27) Diferença estrutural	08. Esgotamento na direção de uma escola desestruturada e desconhecida

28) Adoecimento no trabalho	
21) Gestão é direção 25) Gestão em três dimensões 26) Experiência supervisora para cativar o grupo na gestão 30) Impossibilidade de separar a pedagogia da gestão, por causa da formação 33) Gestão é administração humana e burocracia financeira 44) Todos somos gestores	09. Concepção administrativa de gestão em três dimensões inseparáveis
31) Supervisão antiga 32) Supervisão é oferecer apoio pedagógico e se envolver 38) Orientação educacional aos alunos 39) Supervisão é estudo 41) Supervisão é acompanhar a prática pedagógica 45) Supervisão é educar o olhar	10. Olhar e agir sobre o todo de professores, alunos e familiares, de forma didática, pedagógica e dialógica
40) O lado humano 42) O lado que apenas julga 43) Observar e aprender mais do que ensinar	11. O especialista observa e aprende entre a vida e a técnica
46) Sala de aula é o melhor lugar do mundo, mas é um universo fechado 47) O pedagógico é o coração da escola	12. A aula bombeia o pulso pedagógico da escola
48) Formar pessoas felizes 49) Formar pessoas críticas, participativas e ouvintes	13. Formar professores e estudantes de bem consigo mesmos, que opinem na mesma medida em que escutem e respeitem os outros
50) A escola está ficando desinteressante 54) Leitura e escrita estão virando antiguidades 55) Acompanhar as novas gerações	14. É preciso acompanhar a dinâmica de informações do mundo tecnológico
51) Valorizar leitura, escrita, escuta e fala 52) Não se limitar aos planos 53) Acolher, sair do roteiro e olhar além	15. Abrir a janela da sala de aula e acolher o que está além dos planos
56) Ciência dentro da escola é transformação significativa para as pessoas	16. A ciência da escola são as histórias de vida em transformação

Núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de significação
01. Muita demanda tecnicista distante da educação escolar 06. Especialista em fazer de tudo um pouco 09. Concepção administrativa de gestão em três dimensões inseparáveis	a) Enraizamento e hegemonia das teorias administrativas na burocratização da educação escolar
02. Profissão e existência 03. É mais fácil quando os vínculos de apoio familiar estão próximos 04. Afetividade no trabalho 05. Ser pedagoga e crescer vivendo o novo 07. Alimentar-se do respeito dos outros 08. Esgotamento na direção de uma escola desestruturada e desconhecida	b) Comecei a profissão para preencher um vazio em minha vida, misturando histórias diversas de trabalho e existência
05. Ser pedagoga e crescer vivendo o novo 06. Especialista em fazer de tudo um pouco 10. Olhar e agir sobre o todo de professores, alunos e familiares, de forma didática, pedagógica e dialógica 11. O especialista observa e aprende entre a vida e a técnica	c) Especialista em se envolver nas práticas pedagógicas e investigar histórias de vida para sugerir superações educativas
07. Alimentar-se do respeito dos outros 08. Esgotamento na direção de uma escola desestruturada e desconhecida 09. Concepção administrativa de gestão em três dimensões inseparáveis	d) Práticas gestoras administrativas, pedagógicas e financeiras na direção da escola
12. A aula bombeia o pulso pedagógico da escola 13. Formar professores e estudantes de bem consigo mesmos, que opinem na mesma medida em que escutem e respeitem os outros 15. Abrir a janela da sala de aula e acolher o que está além dos planos	e) O pedagógico é o coração da escola, pois sem a relação professor-estudante não há educação escolar
14. É preciso acompanhar a dinamicidade de informações do mundo tecnológico 16. A ciência da escola são as histórias de vida em transformação	f) O chão da escola é vivo e se movimenta conforme as novidades trazidas por cada geração

2.2 Tayná – Escola Artesã de Sonhos

Pré-indicadores

01) Formação e carreira profissional	“Especialização em educação, né? A minha primeira pós. E depois eu tive que fazer várias pós em metodologia de ensino, da matemática, da química, da física, da biologia... Porque, antes de estar aqui, eu era coordenadora de educação... privada; e professora universitária: eu pegava didática de todas as licenciaturas que tinha na faculdade onde eu trabalhava” (p. 2); “Então eu tinha que fazer as minhas especializações por causa da minha carreira de professora universitária” (p. 2); “eu fiz magistério, depois eu fiz pedagogia e depois eu fui pras metodologias, tá?” (p. 3); “eu trabalhei... Na década de 80, no Y, tá? E lá na escola Y, eu trabalhei logo que eu formei. Então, se não me engano, foi em... 84, 85” (p. 3); “Ainda mais que eu tenho uma outra prática... [soa uma sirene] Uma outra prática, que eu fui durante muitos anos, desde a década de 90, até 2010, 2011, eu era freelancer de uma editora. Então a gente era formador de formadores! Então era muito legal, eu dava muito curso, por Minas Gerais inteiro” (p. 10).
02) Tempo de atuação na educação básica	“na educação básica, dá 36 anos” (p. 3); “na Escola Estadual X, eu estou aqui desde 2016 [...] 4 anos!” (p. 3).
03) Prática de ensino médio	“eu vim pra estadual X porque iriam abrir o ensino médio, tá? Então, a superintendente, na época, ela sabia que eu tinha, na escola particular, eu tinha prática de ensino médio; eu era coordenadora de ensino médio” (p. 3).
04) Fragmentação e perda de controle do trabalho	“E como, no Consciência Coletiva, o meu horário de supervisão era dois dias de manhã e três dias à tarde, e aqui eu ia ficar só de manhã, então eu preferi vir pra cá, tá? Porque... Quando eu tinha que cortar, dois dias de manhã e dois dias à tarde, eu não tinha sequência das coisas, né? Porque a escola é um organismo vivo, ela vai correndo e não te espera. Então, eu não tinha controle! Por exemplo, eu saía na quinta-feira da escola, depois eu ia voltar só na terça! De manhã. Eu não sabia o que tinha acontecido de manhã, né? E ficar só segunda, quarta e sexta à tarde, eu também não sabia o que tinha acontecido na terça e na quinta” (p. 3); “[...] eu ficava perdida! Até eu chegar e conseguir, de novo, manter aquela linha que alguém já tinha resolvido um dia antes, ficava difícil. Aí eu vim pra cá, ficou mais tranquilo, nesse aspecto” (p. 3).
05) Saída salarial da	“[...] eu saí por questões salariais mesmo” (p. 3); “[...] fiquei um

escola pública	ano só. Porque a escola particular me ofereceu, na época, sete vezes o salário que eu recebia na pública. Então eu pedi exoneração, não quis mais trabalhar na escola pública, porque era muito mais vantajoso financeiramente, naquele momento, a escola particular” (p. 3).
06) Entrada capacitante na escola particular	“Mas eu achei que eu lucrei, porque a escola particular fez com que eu buscasse capacitação, [barulho de obra ao fundo] [risos] que eu conseguisse me especializar, né? Mais! Que eu conhecesse outros mundos, outras literaturas, então foi bom” (p. 3-4); “Eu acho que, em comparação às minhas colegas que ficaram naquela época na escola pública, a gente tem uma diferença muito grande de pensamento, entendeu?” (p. 4); “Porque a escola particular me deu uma riqueza muito grande de conhecimento. Investiu demais, eu fiz muito curso fora, congresso internacional... Fiz coisas, assim, fantásticas!” (p. 4); “Porque na escola particular, você tem que ser melhor a cada dia. Senão você não consegue permanecer até o fim dos seus dias naquele lugar, né? [risos] Então, ela cobra demais da gente. Aí eu acho que ganhei muito” (p. 4).
07) Volta para a escola pública já aposentada e com ideal de devolução	“E eu só vim pra escola pública porque... Eu me aposentei muito cedo e eu vim com... Um ideal! Tá? Eu achava que tava na hora de eu dividir aquilo que eu sabia com quem precisa, né?” (p. 4); “E aí, eu falei assim: ‘ah não! Tá na hora de... Devolver pra sociedade aquilo que eu posso’. Aí eu fiz o concurso, passei e assumi o concurso” (p. 4).
08) Frustração no trabalho na escola pública	“é mais... Frustrante. Tá? Difícil não é, é até fácil demais trabalhar na escola pública do jeito que ela te pede, no guia do especialista, tá? Ela não te exige nada!” (p. 4); “tá tudo pronto! Eu só tenho que tirar tarefa. E seria bom se tirasse a tarefa e nem pensasse, né? Nem discutisse. Cê tira a tarefa e não pergunta, não! É assim. Então isso me deixa muito triste, porque a gente podia melhorar muito a educação” (p. 4); “[...] é muito fácil fazer o que eles querem. Não é difícil” (p. 5); “[...] é fácil na questão burocrática” (p. 5).
9) O mundo platônico da escola particular	“Eu acho que, assim, eu tava vivendo num mundo platônico [risadas], e cá numa realidade que você fala assim: ‘nossa! Eu não sabia que isso aqui... Existe, né?’. Eu não sabia que existe essa realidade que eu estou hoje” (p. 4).
10) Dificuldade entre a realidade escolar e as políticas educacionais	“Só que... É difícil!” (p. 4); “não consigo, não” (p. 4); “É difícil porque a gente não consegue fazer o equilíbrio do que eles querem e a realidade da escola, tá? Não tem uma correspondência [risos], termo a termo ali, de jeito nenhum. É uma conta que não dá certo”

	(p. 5); “[...] é difícil tentar colocar aquilo que eles querem, que tá na política, né? Nas políticas educacionais. Daquele jeito, ela não é, não. Parece que eles escreveram uma coisa pra uma escola que não é essa” (p. 5); “A gente tenta fazer dar certo. Na maioria das vezes, a gente chega próximo, mas não consegue que aquilo aconteça direitinho, daquele jeito, não, que nos é colocado” (p. 5).
11) Prazer com as diferenças e pequenas realizações na escola pública	“Mas, na maioria das vezes, é prazeroso estar na escola pública. Você conhece uma realidade bem diferente, né? Você consegue algumas realizações. Pequenas, mas você consegue” (p. 5).
12) O dia da especialista começa colocando os alunos dentro das salas	“oh, meu dia como especialista... é assim: é pedido pra gente, né, que a gente chegue e ajude a colocar os meninos pra dentro de sala, tá?” (p. 5);
13) Os alunos do ensino médio, muitos novos na escola, não queriam ir para as salas	“Muitos alunos têm uma resistência muito grande de ir pra sala de aula” (p. 5); “Nos primeiros anos, era muito difícil, os meninos testavam a gente demais, e a escola também nunca tinha tido ensino médio. Então, a própria escola, quem já estava aqui tratava os meninos de ensino médio como se eles fossem de ensino fundamental, e eles têm uma postura completamente diferente” (p. 5); “quando a gente recebeu o primeiro ano, nós recebemos muitos alunos que não eram daqui também [...] nós tínhamos alunos que não eram nossos, que vinham de outras realidades. Então foi muito difícil” (p. 6).
14) O vínculo com a escola trouxe o respeito desses alunos, agora tratados como adolescentes	“Mas a partir do momento que eu fui criando vínculo com a escola...” (p. 5); “então, todos os funcionários que estavam aqui tiveram que sofrer adaptações até eles entenderem o que é um adolescente, né? O que é um jovem. Porque, até então, a gente tinha pré-adolescente” (p. 5); “Mas, em 2017, já melhorou muito!” (p. 6); “2018, já tava muito bom. 2019, foi, assim, tranquilo” (p. 6); “hoje é mais tranquilo. Então, a gente chega, a maioria dos alunos já tem um respeito muito grande com a gente, eles vão pra sala” (p. 6).
15) Aparências opostas dos turnos da escola	“[...] se a gente vem na escola de manhã, você vê uma tranquilidade total, e se você vem à tarde, você vê aquela... Aquele...” (p. 6); “eu falo que é uma gaiola de periquito, né? trá tri trá, aquela barulhada! [risos] Então, até as supervisoras da tarde e as professoras da tarde falam assim: ‘nossa, de manhã é o céu!’, né? Eu falo, é, é o céu, mas também quando estoura qualquer coisa... É uma bomba, né!” (p. 6).
16) Baixa violência	“É uma escola que a gente não tem tanta violência, tá? Não vou

escolar	dizer que a violência é zero, mas ela também não é dez. [risos] Ela é uma violência três, quatro... Mas, em relação a muitas escolas que a gente ouve, né, falar, aqui é muuuito tranquilo” (p. 6).
17) Registro de atendimento a pais e alunos narra sobre a vida pessoal e escolar dos alunos	“Os pais, nessa escola, são muito presentes. Eu tenho, até, uma técnica que é assim [mostra e folheia um caderno]: toda pessoa que chega aqui, em relação aos alunos, né, eu tenho um registro de atendimento. Então eu faço esse registro de atendimento e o pai assina, tá? O aluno também” (p. 6); “[...] ninguém pediu pra eu fazer isso aqui, não. É uma prática que eu adoto desde quando me tornei supervisora, tá?” (p. 6); “[...] isso aqui era da escola parti... Privada, né, que eu fazia isso sempre. E eu tenho aqui, trouxe essa prática” (p. 6); “Hoje, aqui, muuuitos pais vêm à escola, solicitando ajuda não só da questão de aprendizagem, eu acho que eles vêm na escola nem é pra isso, tá? Eles esquecem. Eles vêm pra pedir ajuda mesmo. O aluno que mexeu com droga, o aluno que tentou suicídio, o aluno que fugiu de casa, sabe? Então, assim, eles trazem... Eu falo que a escola, ela não dá problema pra ninguém [risos] As pessoas trazem problema pra escola, né? E os pais trazem muito problema pra escola que ultrapassam os limites acadêmicos” (p. 11); “Então eu pego, às vezes, um menino que hoje tá no terceiro, como que ele chegou, quando... Nossa, lembra quantas vezes eu chamava sua mãe? Olha aqui! E ainda mostro pra ele o resultado: nossa, olha aqui! [bate na mesa] Olha quantas vezes que sua mãe veio, sua família esteve aqui, durante o ano de 2016, olha agora 17, 18, 19, né? Aí eles mesmos vêm aqui e já têm essa... É legal a evolução” (p. 17).
18) Os pais sempre são atendidos com a presença dos alunos	“Porque o aluno de ensino médio, eu já combinei com eles que eu não atendo nenhum pai sem a presença deles. E eu justifico o seguinte pra eles; pros pais, eu justifico assim: eu tenho que chamar seu filho, porque se eu falar que o seu filho faz isso, faz aquilo, faz aquilo outro, e você chegar em casa pra conversar com ele, ele vai falar assim: ‘Denise é doida! Denise não regula!’, né? E, se ele estiver junto comigo, ele fala assim: ‘não, Denise, não faço!’, ou então: ‘é, Denise, você tem razão!’. Então eu sempre chamo o aluno, eu não converso com o pai sem o aluno, tá?” (p. 6).
19) A prática dos cadernos de registro organiza e dá segurança ao trabalho	“e, assim, muitas supervisoras que trabalham comigo; porque aqui, a gente tem muito cargo de designação, né? Aí elas gostam dessa prática, elas acham que dá segurança. Até mesmo quando eu recebo a analista da secretaria de educação, ela fala assim: ‘mas o que você fez com o aluno tal?’, aí eu já venho aqui, oh, o fulano eu fiz isso, tá? O outro, eu fiz...” (p. 7); “E depois, eu pego esses dados e sei quantas vezes a família do fulano esteve aqui, o que eu

	<p>tracerei de plano com eles, se os combinados foram cumpridos, se não foi, se eu tenho que dar um retorno, se não tenho” (p. 7); “Eu tenho todos os meus cadernos, aí já sei o que tenho que fazer, sabe? Aí o povo morre de rir, mas é um jeito que eu tenho seguro de trabalhar” (p. 16).</p>
20) Responsabilização dos alunos pelas suas queixas	<p>“Se o menino também chegar aqui pra mim: ‘Denise, eu vim cá porque eu não tô aguentando o professor tal tal tal...’ (p. 7); “eu registro e falo pra ele: ‘então, olha, leeeia o que eu escrevi... se não estiver de acordo com o que você me falou, a gente faz uma emenda aqui, tem tempo disso, mas você vai assinar, e eu vou mostrar pro professor o que você veio, aqui, em queixa” (p. 7).</p>
21) Registro de atendimento aos professores	<p>“[...] de professor eu tenho outro, eu tenho o registro de professor” (p. 7); “aí eu chamo e converso com o professor, ele também assina” (p. 8).</p>
22) Os registros guardados no armário da supervisão servem a toda a escola	<p>“[...] Também deixo isso aqui no meu armário, pra quando eu não estiver na escola, que a minha diretora saiba” (p. 7-8); “Porque o que eu aprendi é que mesmo eu sendo a supervisora da escola, eu tenho a minha superior que é a diretora. Eu não faço na-da sem conversar com ela, pedir ou informar, tá? Então eu gosto sempre do seguinte: eu não estou aqui, mas você consegue achar no meu armário tudo que você precisar” (p. 8).</p>
23) Exercício e posse a partir do concurso de 2011	<p>“[...] a posse mesmo, ela aconteceu bem depois, porque era o seguinte: abriu a designação, e quem tinha sido aprovado no concurso podia já assumir. Então eu fui trabalhando, mas eu só tomei posse em 2015, entendeu?” (p. 8); “era especialista em supervisão” (p. 8).</p>
24) As funções da especialista mudam conforme as necessidades de cada escola	<p>“não, mudou...” (p. 8); “Depende muito da escola que você está. Porque o nosso superior é o diretor, então o que o diretor pede pra gente fazer, a gente faz; se é possível, é claro. A gente tem um discernimento ali, né? Posso, não posso; devo, não devo. Mas, muitas vezes o diretor pede coisas pra gente que foge da questão do especialista, tá? Então, assim, depende da escola que você tá, você tem as suas atribuições ali que são da lei, mas você também tem algumas questões que são diferentes, né? (p. 9); “é, cada escola, cada personalidade, característica, sei lá, necessidade... Da escola” (p. 9); “[...] eu era supervisora e coordenava projeto, tá? O tempo integral na escola de tempo integral. Igual aqui, eu pego supervisão e trabalho com a sala recurso, né? Então eu supervisiono a sala recurso também” (p. 9).</p>
25) O PDI atual é muito parecido com um	<p>“[...] Tinha uma legislação de PDI até o ano passado, agora já tem outra completamente diferente, né? Tinha um tipo de PDI, agora já</p>

modelo antigo de PDI	é outro tipo de PDI, mas muito parecido com um que era... [risos] há muitos anos atrás...” (p. 9).
26) As orientações da superintendência quanto às funções dos especialistas são muito antigas e pouco mudaram	“as mesmas, a gente segue o guia, né, a lei...” (p. 9); “não, ele não tem data” (p. 9); “[...] é da década...” (p. 9); “é, esse guia. E a legislação também é antiga, assim, ao extremo. Que eu sempre carregue ela [mexe na pasta]” (p. 9); “é, então a gente segue a resolução de 93... O guia, tá?” (p. 10); “era de 70 e tantos, né? Aí em 93... [risadas] Ela tá em cima ainda da de 72 ou 78 que mudou pouquíssima coisa aqui...” (p. 10).
27) Especialista não é disciplinário	“atribuições de supervisores pedagógicos e orientadores educacionais, tá? Aí eu sempre coloco aqui porque a maioria das pessoas, dos professores, eles confundem, eles acham que a gente é disciplinário, né? E a disciplina dos corredores, a disciplina em si, ela fica nas mãos do vice-diretor, e não da gente” (p. 10); “mas eles mandam pra gente, né? Então, assim, muuuito complicado” (p. 10).
28) Especialista não consegue fazer o que planeja, pois faz muito do que sobra para ser resolvido na escola	“tudo que sobra, né, fica pra gente [risos] aí você fica doido, você não consegue nada, fala: ‘nossa, planejei tanta coisa e não fiz nada’, né? E no entanto você fez muito! Mas nada daquilo que você tinha planejado” (p. 10); “[...] a gente não tem certeza se aquilo realmente o professor colocou, porque eu não tive nem tempo de ir lá ver se ele tava fazendo aquilo, né?” (p. 11).
29) Supervisionar professores, como coordenadora, é auxiliá-los a dar uma aula bem dada	“Olha, como supervisora, eu sempre gostei muito de auxiliar o professor em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Então, assim, eu gosto de trabalhar meios, recursos, procedimentos, né?” (p. 10); “[...] eu me especializei nessa questão mesmo: metodologias diferenciadas, práticas mais prazerosas, né? Então eu amo fazer isso com os professores” (p. 10); “Eu acho que o supervisor, essa seria uma das principais funções dele: auxiliar o professor nas suas aulas, na sua metodologia, porque eu acho que uma aula bem dada evita indisciplina, consegue mais aprendizagem, maior interesse” (p. 10); “e isso era o que eu fazia na escola particular como coordenadora” (p. 11); “[...] aí eu sentava com esse professor, né, e aí a gente montava aulas” (p. 11).
30) Supervisionar professores, como disciplinário, é identificar se o professor está com problemas a partir dos corredores	“o supervisor lá [na escola particular] era... disciplinário, né? Então, quer dizer, ele supervisionava os corredores, supervisionava o trabalho do professor; aquele que tava com problema, ele vinha e falava: ‘olha, fulano não tá conseguindo dar aula’” (p. 11).
31) Supervisionar	“Agora, aqui, não, né? No estado não é assim, é muito diferente. A

professores, no estado, é preencher papéis e acompanhar o diário escolar	gente preenche os papéis, a gente é muito... Dão muito valor ao diário, tá? O diário tem que ter registrado o que tá no planejamento. Mas nem sempre o que foi pro diário, a gente não tem certeza se aquilo realmente o professor colocou, porque eu não tive nem tempo de ir lá ver se ele tava fazendo aquilo, né?” (p. 11).
32) A escola misturou tudo e perdeu o ensino	“A gente perdeu aquela questão assim: vamos ensinar matemática, vamos ensinar português, vamos ensinar isso... Vamo ensinar pra que ele consiga galgar espaço na vida, tá? Ela perdeu! Ela foi perdendo um tanto de coisa, que, assim... Misturou tudo! Aí a gente vê professor se metendo num problema que ele não precisava se meter, e a aula dele mesmo não acontece, a matéria dele não rende [risos] Cê tá me entendendo? Então, assim, muito professor querendo dar uma de psicólogo, dar uma de terapeuta... Me-nos professor da disciplina ou do componente curricular X, Y, Z” (p. 11); “então, cê fala assim: ‘gente, por que você não vai dar aula?’, né... ‘Por que se meteu nisso?’... Certo que o aluno não é... SÓ a cabeça. Ele é o corpo inteiro e ainda dentro de uma sociedade. Mas tem professor que já extrapola... Aí, cê fala assim: ‘meu deus do céu, os meninos precisam disso, por que que eles fazem isso?’. Então é complicado, é bem difícil” (p. 11).
33) Eu não sou orientadora pois não escolhi ser	“Eu falo que a mi-nha prática de orientação educacional, pra mim ela é zero, tá? Porque eu não me dediquei à orientação. Cê entendeu?” (p. 11); “Eu não tenho um conhecimento que eu possa te falar assim: ‘eu posso ser uma orientadora educacional’, cê entendeu? Eu faço a orientação de forma mais amadora e com muito medo de falar sobre ela, porque acho que eu não tenho essa competência” (p. 11); “eu não sou orientadora” (p. 11); “Tanto que eu fiz a inscrição também para um outro colégio, público também, mas não estadual [...] eu fiz pra supervisão, aí eles me ligaram da SEPLAG e falaram assim: ‘olha, Denise, não tem vaga de supervisão, mas você aceita de orientação? Você aceita fazer o concurso, mas concorrer a orientadora?’; eu falei não, e aí eles me devolveram o dinheiro, porque falei não, orientação não é minha praia, não dou conta” (p. 12); “[...] E se você falar assim pra mim: ‘você é orientadora?’, an-an! Não consigo te falar isso. Pode até que, ho-je, eles falam que eu sou supervisora e orientadora” (p. 12); “[...] Não foi uma escolha. Meu concurso foi para supervisora pedagógica, entendeu?” (p. 12).
34) Desconheço técnicas de orientação educacional para alunos	“Eu gosto de lidar com pessoas, eu gosto de gente... Pra estar numa escola, você tem que gostar de gente, né? Se você não gosta de gente, não adianta você estar aqui. Mas eu não tenho técnicas de orientação” (p. 11); “[trabalho com] orientação aos professores,

	<p>mas NO edital do concurso, orientação trabalhava diretamente com aluno” (p. 12); “[...] hoje o que eles pedem tanto, que é o psicólogo na escola” (p. 12); “Então, isso que era orientação, e isso eu não queria, cê entendeu? Eu até trabalho na questão de orientação de famílias, de alunos, aqui, não tá no guia que a gente usa, não tem orientação nenhuma de como se faz isso, mas a gente sabe que é uma orientação, né? Mas eu nunca vi no estado na-da que te fale assim: é uma prática de orientação educacional. An-an” (p. 12); “Não vejo isso, não! Até hoje, não. Pode até ser que já existiu, né? Ou que exista pras pessoas que agora tem o concurso de orientador e é...” (p. 12); “[...] Mas, a gente tá aqui né, agora não pode fugir [risadas] Aí a gente faz, mas faz de forma amadora. Quer dizer, ‘a gente faz’, não; eu faço de forma amadora, porque eu não posso falar que as outras fazem, né? Às vezes elas têm mais estudo, competência, prática, né? Mas eu não me dediquei a isso, não” (p. 12).</p>
<p>35) Sou supervisora, entre especialistas só se fala de supervisão</p>	<p>“Então eu prefiro dizer pra você que eu sou supervisora” (p. 11); “Quando eu fiz o concurso, eu fiz o concurso pra supervisão, né? No meu tinha: supervisão ou orientação. Tinha até que ter o diploma...” (p. 11); “o meu [diploma] é supervisão só” (p. 12); [...] Todo mundo [no estado] só fala da supervisão. É papel, é isso, é aquilo, é o planejamento, é a aula do professor, é o diário... É o currículo referência... É sempre com relação ao professor” (p. 12); “[...] Mas até os nossos encontros, as agendas que vêm, têm ‘encontro de especialistas’” (p. 12); “sempre no geral. E a gente chega lá, é lei, é resolução... E isso eu acho que é supervisão, você tá me entendendo?” (p. 12).</p>
<p>36) Reuniões pedagógicas criam a cultura escolar</p>	<p>“Eu acompanho todos os projetos que a escola se propõe, independente desses projetos serem diretamente ligados aos anos escolares que são de minha responsabilidade. Porque aqui a gente fala que eu sou supervisora da escola, não sou supervisora só do segundo e do terceiro e da sala recurso, né?” (p. 13); “[...] São reuniões pedagógicas, né? A gente fala módulo dois, é uma cultura. A gente divide na parte da administração, na parte pedagógica, na parte de professor” (p. 13).</p>
<p>37) Ministérios de professores para organizar e apresentar boas práticas nas reuniões pedagógicas</p>	<p>“Hoje, a gente trabalha num esquema que tem grupos de professores destinados às grandes áreas. A gente fala que eles são ministérios, né? [risos] [...] Aí, por exemplo, a gente tem os grupos de professores. Nós temos o grupo da comunicação, que é um grupo que eles ficam responsáveis por instagram, por face, por comunicados em geral. Eles comunicam através dessas mídias com os estudantes e a comunidade. E, pelo whatsapp, é tipo: tem reunião de tal coisa, vai ter tal situação na escola... Eu preciso</p>

	<p>avisar que eu vou ter uma reunião, então eu falo com essas pessoas, e eles já colocam no grupo e todo mundo já pega. Eu tenho um grupo que vai administrar as soluções e os eventos que envolvam o ingresso na Universidade, as feiras... Então eu tenho um grupo de professor pra isso. E tenho um outro grupo que é ‘Conhecimento e diversidade’. Esse grupo, ele vai atender às demandas que surgem do espaço, do ambiente escolar, então a gente tem essa situação. E na reunião pedagógica, a gente vai escolhendo os professores que podem falar das boas práticas: o que que eles fizeram que deu certo com tal grupo, o que dá certo, o que os meninos tiveram mais atenção...” (p. 13).</p>
<p>38) Professores novos trabalham em equipe, enquanto os antigos são individualistas e acreditam que a supervisora faz mágicas</p>	<p>“Então a gente trabalha dessa forma aqui na escola. E foi um grupo que a gente conseguiu isso depois desses três anos de trabalho juntos, porque eu recebi, para o ensino médio, muitos professores concursados de 2014; muita gente nova. Então a gente consegue fazer isso aqui na escola, eles têm um entrosamento muito grande. É muito legal isso. Fica mais fácil da gente fazer a reunião de módulo com os professores mais novos do que com os mais antigos, entendeu? Porque os mais novos conseguem trabalhar em equipe, e os mais antigos, não; eles são mais individualistas, é mais difícil de dividir” (p. 13-14); “Assim, os professores antigos acham que a supervisora é uma fada, né? Mas eu falo: ela é uma fada que perdeu a varinha de condão [risadas] E sem varinha de condão, eu não consigo fazer nada...” (p. 14); “é, não tem jeito de fazer mágica... Então, eu sempre brinco com eles: gente, perdi minha vara! Eu não consigo [risos] né, fazer mágica nenhuma, porque o condão, oh [tapa na mão] sumiu!” (p. 15).</p>
<p>39) Conversar bastante e trabalhar junto com os professores para criarmos a nossa escola</p>	<p>“[...] a escola que nós queremos! Eu não tenho... A minha prática: eu sempre sento com os professores e a gente cria a NOSSA prática, tá? O que que a gente quer com essa escola?” (p. 14); “[...] sempre discutindo com eles. Por quê? Eu não posso... Interferir na questão da prática do professor na sala de aula, mas eu penso em criar vínculo com esse professor e chamar ele pro compromisso, cê entendeu? Pra ele se sentir parte daquele local e responsável por aquele local junto comigo. Então a gente conversa muito com os professores. [...] não chego pro professor assim: vamo fazer uma reunião! Eu chego e começo a conversar com ele como a gente tá conversando aqui. Aí eu vou trazendo as coisas. Aí eles me pedem muitas coisas; eu trago, a gente vê, a gente faz, a gente tira foto, a gente analisa, a gente compara com o que fez no ano passado, né? A gente faz dessa forma. Aí eu acho que isso é uma prática legal” (p. 14); “[...] Vou ter que ir junto com ocês, a gente vai ter que discutir, e é assim, ver alternativas. Às vezes a gente vai por ensaio</p>

	e erro, às vezes vai por eliminação... Mas a gente consegue chegar num ponto. E sempre a gente vai fazendo análise do que conseguiu” (p. 15).
40) A escola objetiva a melhoria de vida dos alunos e do planeta	“A gente quer fazer com que os alunos sempre melhorem de vida, a gente ainda vê a escola como uma escadinha de inserção, de sucesso, de melhoria de vida, e a gente coloca sempre pro aluno que, se a gente fizer uma boa escola e tiver foco, a gente consegue melhorar não só a vida da gente, mas a vida dos nossos familiares e a vida do planeta, de todo mundo” (p. 14).
41) Compromisso escolar planetário	“[...] que o nosso compromisso não é com a Escola Estadual Tiradentes, ele não é com o bairro, ele não é com a cidade de Lavras, ele é um compromisso com o planeta. [...] A gente coloca assim: que o compromisso nosso não é só com aquele pai, ele vai além daquilo; a gente vai com o compromisso do planeta. Preparamos os nossos alunos não pra viver em Lavras, mas pra viver no mundo! Então esse é o lema que a gente tem, tá? E aí a gente vai trabalhando nessa situação, sempre o quê: o que tem de mais novo? O que a gente pode trazer? O que tá diferente?” (p. 14).
42) Estudo constante para trazer e discutir novidades à escola	“[...] Então a nossa leitura é constante, o nosso estudo é constante, e, assim, eu gosto muito de fazer congresso, cursos, leituras... Sempre que eu posso, eu faço e trago pra escola, pra gente discutir: vale a pena a gente fazer isso aqui? É legal a gente fazer isso? Por quê? Aí a gente lista os pontos positivos e os pontos negativos pra gente colocar aquilo em prática, cê entendeu?” (p. 14).
43) A escola pública deve se preocupar com o ingresso dos estudantes na Universidade	“[...] Por exemplo, esse ano de 2019 foi fantástico com o ingresso na Universidade. Porque, querendo ou não, mesmo que as pessoas não falem que a escola pública é pra inserção na Universidade, que eu ouvi isso a semana passada numa reunião... É tipo assim: ‘a escola pública é pra vida! Vocês não precisam se preocupar com a Universidade’; eu falei: gente! Eu me preocupo com a Universidade, mas não vou nem discutir com ocês, né?” (p. 15); “[...] Nossa, mas foi muita gente! Foi mais do que as particulares, foi mais do que o colégio do lado, cê tá me entendendo? Então, assim, eu achei fantástico” (p. 15); “[...] Aí, falei: ah... Não vamo discutir isso, não, deixa passar, né? Não discuto isso, não. Mas continuo satisfeita com nosso resultado, achei muito bom” (p. 15).
44) Fila para matrícula e vagas esgotadas são sinais de coisa boa	“e a fila... A nossa escola, Escola Estadual Tiradentes, é a única que não tem vaga em Lavras. Pro ensino médio. E no primeiro dia de aula, eu cheguei aqui, mas tinha uma fila, de pai... Querendo matrícula aqui. Fantástica! Por que que tem gente querendo vir pra cá? Então quer dizer que é muito bom, né?! Deve estar tendo

	alguma coisa boa” (p. 15).
45) Uma escola sem reprovações é perfeita, unânime, portanto burra	“[...] nos gráficos, que eles colocaram lá de metas, nessa semana que a gente foi pra Campo Belo... Eles usam uma legenda de cores. [...] a escola que tivesse tudo verdinho é porque tava tudo do jeito que eles queriam, né? A nossa tinha uma coisa branca lá, que era, se não me engano, reprovação. A gente teve reprovação, né? E teve escola que não teve reprovação. Eu falei: gente! COMO que não teve reprovação? E pra mim, assim, tudo verde ia ser burrice, né? É porque a unanimidade, ela é uma burrice. [...] Porque eu não acredito naquilo que é perfeito, cê tá me entendendo? Então, falei: não, tá do jeito que eu quero! Eu estou satisfeita com o que a gente viu ali. Mas, assim, é muito valorizada a aprovação, sabe?” (p. 15); “Aqui, eu falei: oh, a gente teve reprovação, mas a gente teve mais gente na Universidade do que essa escola, então qual que tá melhor? A nossa! Cê concorda?” (p. 15).
46) A supervisão não cabe em uma receita, pois a escola é viva	“Enfim, a prática de supervisão mesmo é difícil de deixar ela com uma receitinha, porque eu vejo a escola como um organismo vivo. Hoje nós estamos aqui, nós estamos bem, mas amanhã você pode acordar resfriado, eu posso acordar com uma cólica de rim, né? Eu posso quebrar uma perna... Então a escola é assim, a gente planeja o nosso dia, o nosso ano; eu acho que a escola é o lugar que mais planeja e que menos cumpre planejamento, porque... Porque ela é viva!” (p. 15-16).
47) A escola é um organismo vivo que precisa estar saudável para seguir crescendo	“[...] Então, acho que ela é um organismo vivo e a gente tem que estar sempre no bem-estar daquele organismo: ele tem que estar harmonioso, ele tem que estar tranquilo, tem que estar saudável, tá? Tem que procurar crescimento...” (p. 16); “[...] é acreditar, buscar... Sentir que tem solução pra tudo. Se é um problema, tem solução. Pode demorar, mas a solução vai aparecer. Tem que ter um compromisso com você e com aquele local e com aquelas pessoas” (p. 16); “[...] E a gente tem que entender isso e mostrar pras pessoas que a gente não pode parar. A gente tem que crescer” (p. 16).
48) Respeitar as diferenças e nunca generalizar os jeitos das pessoas na escola	“[...] Eu tenho que respeitar, porque aquelas pessoas são diferentes, né? Nossa, na escola a gente tem gente de tudo quanto é jeito... Então jamais a gente pode generalizar as coisas dentro de uma escola. [...] A gente tem aluno aqui que faz hemodiálise, mas ele tira notaaaço! A gente tem um que cortou o dedo, ele quase morreu... Né? Por causa de um corteziin. Mas a DOR às vezes é na mesma intensidade, depende muito é do que a pessoa tem como meta” (p. 16).
49) Professor é artesão	“[...] saber que a gente é artesão do sonho, né? Professor, pra mim,

dos sonhos e das realizações dos outros	é artesão do sonho. Ele tem que fazer o outro sonhar. Porque se a gente não sonha, a gente não deseja; se a gente não deseja, a gente não realiza. Então essa eu acho que é a ciência. Mesmo que as coisas estejam ruins, a gente tem que ver o lado bom e mostrar o que é bom, ressaltar o que é bom. Nunca esquecer do que é ruim, cê tá me entendendo? Mas a gente ressaltar o que é bom. No que que a gente pode melhorar? [...] E, assim, vai todos os dias... Eu acho fantástico o mundo da educação. É muito bom!” (p. 16).
---	--

Indicadores

Pré-indicadores	Indicadores
01) Formação e carreira profissional 02) Tempo de atuação na educação básica	01. Formação vinculada à carreira profissional no ensino básico e superior
03) Prática de ensino médio 04) Fragmentação e perda de controle do trabalho	02. Motivações para ir trabalhar na Escola X
05) Saída salarial da escola pública 06) Entrada capacitante na escola particular	03. Vantagem financeira e lucro capacitante na escola particular
07) Volta para a escola pública já aposentada e com ideal de devolução 08) Frustração no trabalho na escola pública 09) O mundo platônico da escola particular 10) Dificuldade entre a realidade escolar e as políticas educacionais 11) Prazer com as diferenças e pequenas realizações na escola pública 23) Exercício e posse a partir do concurso de 2011 32) A escola misturou tudo e perdeu o ensino	04. Volta frustrante, mas realista à escola pública
12) O dia da especialista começa colocando os alunos dentro das salas 13) Os alunos do ensino médio, muitos novos na escola, não queriam ir para as salas 14) O vínculo com a escola trouxe o respeito desses alunos, agora tratados como adolescentes 15) Aparências opostas dos turnos da escola	05. Vínculo e respeito com os alunos no dia-a-dia

16) Baixa violência escolar	
<p>17) Registro de atendimento a pais e alunos narra sobre a vida pessoal e escolar dos alunos</p> <p>18) Os pais sempre são atendidos com a presença dos alunos</p> <p>19) A prática dos cadernos de registro organiza e dá segurança ao trabalho</p> <p>20) Responsabilização dos alunos pelas suas queixas</p> <p>21) Registro de atendimento aos professores</p> <p>22) Os registros guardados no armário da supervisão servem a toda a escola</p>	06. Registrar atendimento a pais, alunos e professores organiza a vida escolar
<p>24) As funções da especialista mudam conforme as necessidades de cada escola</p> <p>25) O PDI atual é muito parecido com um modelo antigo de PDI</p> <p>26) As orientações da superintendência quanto às funções dos especialistas são muito antigas e pouco mudaram</p> <p>27) Especialista não é disciplinário</p> <p>28) Especialista não consegue fazer o que planeja, pois faz muito do que sobra para ser resolvido na escola</p>	07. As orientações ao trabalho do especialista são antigas, mas suas funções variam conforme o que sobra para ser feito
<p>29) Supervisionar professores, como coordenadora, é auxiliá-los a dar uma aula bem dada</p> <p>30) Supervisionar professores, como disciplinário, é identificar se o professor está com problemas a partir dos corredores</p> <p>31) Supervisionar professores, no estado, é preencher papéis e acompanhar o diário escolar</p> <p>35) Sou supervisora, entre especialistas só se fala de supervisão</p> <p>46) A supervisão não cabe em uma receita, pois a escola é viva</p>	08. Supervisionar professores é coordenar e disciplinar o ensino, preencher papéis e acompanhar o diário, na dinâmica viva da educação escolar
<p>33) Eu não sou orientadora pois não escolhi ser</p> <p>34) Desconheço técnicas de orientação educacional para alunos</p>	09. Não escolhi trabalhar com orientação educacional para alunos, por isso desconheço técnicas afins
<p>36) Reuniões pedagógicas criam a cultura escolar</p> <p>37) Ministérios de professores para organizar e</p>	10. Trabalho em equipe, estudo constante e bastante diálogo

<p>apresentar boas práticas nas reuniões pedagógicas</p> <p>38) Professores novos trabalham em equipe, enquanto os antigos são individualistas e acreditam que a supervisora faz mágicas</p> <p>39) Conversar bastante e trabalhar junto com os professores para criarmos a nossa escola</p> <p>42) Estudo constante para trazer e discutir novidades à escola</p>	<p>criam a cultura pedagógica da escola que queremos</p>
<p>40) A escola objetiva a melhoria de vida dos alunos e do planeta</p> <p>41) Compromisso escolar planetário</p> <p>43) A escola pública deve se preocupar com o ingresso dos estudantes na Universidade</p>	<p>11. A escola pública serve à melhoria de vida dos alunos, que devem estar aptos ao ingresso na Universidade e conscientes de seu papel no planeta</p>
<p>44) Fila para matrícula e vagas esgotadas são sinais de coisa boa</p> <p>45) Uma escola sem reprovações é perfeita, unânime, portanto burra</p>	<p>12. Reprovamos estudantes sim, mas aprovamos muitos nas Universidades e não há mais vagas para o ensino médio</p>
<p>47) A escola é um organismo vivo que precisa estar saudável para seguir crescendo</p> <p>48) Respeitar as diferenças e nunca generalizar os jeitos das pessoas na escola</p> <p>49) Professor é artesão dos sonhos e das realizações dos outros</p>	<p>13. Para estar saudável como um organismo vivo em crescimento, a escola deve respeitar as diferenças, produzindo sonhos e realizações com seus alunos</p>

Núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de significação
<p>01. Formação vinculada à carreira profissional no ensino básico e superior</p> <p>03. Vantagem financeira e lucro capacitante na escola particular</p>	<p>a) Lucrei, pois a escola particular fez com que eu buscasse capacitação</p>
<p>02. Motivações para ir trabalhar na Escola X</p> <p>04. Volta frustrante, mas realista à escola pública</p> <p>05. Vínculo e respeito com os alunos no dia-a-dia</p>	<p>b) Escreveram políticas educacionais para uma escola que não é esta, pública, com adolescentes em condições reais que transcendem a burocracia</p>
<p>06. Registrar atendimento a pais, alunos e professores organiza a vida escolar</p>	<p>c) Manter cadernos de registro é um jeito seguro de trabalhar,</p>

<p>07. As orientações ao trabalho do especialista são antigas, mas suas funções variam conforme o que sobra para ser feito</p> <p>08. Supervisionar professores é coordenar e disciplinar o ensino, preencher papéis e acompanhar o diário, na dinâmica viva da educação escolar</p> <p>09. Não escolhi trabalhar com orientação educacional para alunos, por isso desconheço técnicas afins</p>	<p>supervisionando a dinâmica viva da educação escolar para não ficar doido com tanta mistura</p>
<p>10. Trabalho em equipe, estudo constante e bastante diálogo criam a cultura pedagógica da escola que queremos</p> <p>13. Para estar saudável como um organismo vivo em crescimento, a escola deve respeitar as diferenças, produzindo sonhos e realizações com seus alunos</p> <p>05. Vínculo e respeito com os alunos no dia-a-dia</p>	<p>d) Trago sugestões para o crescimento da escola, trabalhando e conversando com professores em torno de seu papel como artesãos dos sonhos dos alunos</p>
<p>10. Trabalho em equipe, estudo constante e bastante diálogo criam a cultura pedagógica da escola que queremos</p> <p>11. A escola pública serve à melhoria de vida dos alunos, que devem estar aptos ao ingresso na Universidade e conscientes de seu papel no planeta</p> <p>12. Reprovamos estudantes sim, mas aprovamos muitos nas Universidades e não há mais vagas para o ensino médio</p>	<p>e) Escola de qualidade é aquela que desenvolve uma cultura pedagógica capaz de garantir a inserção social do aluno, com melhoria da vida pessoal, familiar e do planeta</p>

2.3 Erika – Escola Consciência Coletiva

Pré-indicadores

<p>01) O olhar da supervisora especialista</p>	<p>“Pelo olhar da supervisora, né? Da especialista” (p. 1); “pra entender depois o olhar da gestora mesmo, né?” (p. 1).</p>
<p>02) Todos fazem parte da gestão</p>	<p>“Embora eu entenda que todos nós fazemos parte da gestão” (p. 1); “o professor com a gestão da sala de aula; a especialista com a gestão dos professores e dos alunos; o diretor com a gestão pedagógica, técnico-administrativa, pessoal” (p. 2).</p>
<p>03) Diferentes tipos de gestão</p>	<p>“Quando eu entrei na escola, eu imaginava que a gente já tinha caminhado em relação aos tipos de gestão, né? Antes vinha assim, com o diretor... Não tinha essa questão ampla, de sistemas, de tudo</p>

	<p>chegar e ter um padrão - entre aspas, né? - mas um padrão que fosse democrático... Então eu observei que cada gestor tinha um tipo de gestão: uns centralizadores, né, ‘a escola é minha’; ‘fulano vai bem na avaliação porque tem uma relação boa comigo’, nem é por causa da questão técnica de trabalho, vai bem cada um que tem as melhores relações com o diretor. Então, eu observei isso quando cheguei. Enquanto havia também, em outras escolas que eu trabalhei (não do estado), gestores que eram mais democráticos, que chamavam pra participação” (p. 2); “[...] E tinha também, assim, gestores mais burocráticos mesmo, que tinham o entendimento através da burocracia, né? Não tinha um equilíbrio; até onde eu posso ir nessa gestão mais social, de partilha” (p. 2); “[...] Eu tenho dito assim, que há escolas, mesmo num estado tão grande que é Minas Gerais, com legislação própria, cada escola trabalha de uma maneira dependendo do seu gestor e dos demais sujeitos que ali estão inseridos” (p. 2).</p>
<p>04) Papel da especialista na democratização da gestão</p>	<p>“[...] eu comecei a ver também que tem as amarras no sistema; que a gente tenta avançar, mas aí tem as deliberações, as legislações, que a gente precisa seguir. E o pouquinho que nos abre, também, a gente tem dificuldade de utilizar essa autonomia relativa. [...] Porque a gente busca uma gestão democrática também, esperando a participação de todos, e aí eu vejo, assim, que nem todos entendem a importância dessa participação. Aí é que vem você como especialista, eu como especialista, a gente tentando democratizar, criar formas de participar... E a gente achando que é tudo o sistema, a gente vê também que as pessoas que estão inseridas ali fazem parte do sistema. Então, como que eu vou trazer essas pessoas a participarem comigo? E até onde eu vou fazer entender que é necessário seguir determinada legislação, já que não tem como mudá-la naquele momento, né? Porque, principalmente o especialista ali com o professor, é legislação, é resolução 2197... É o memorando que chegou, eu preciso fazer cumprir. Mas onde são os espaços que eu vou utilizar também pra poder mudar? Quando que a gente vai se unir enquanto grupo nessa autonomia que é relativa?” (p. 2); “[...] a gente começa assim: ‘tô sendo amarrada pelo sistema também’, mas aí a gente vai buscando as brechas, né? Onde que eu vou buscar pra poder transformar. A gente não consegue a revolução, a gente consegue as pequenas reformas e vai ficando feliz com elas, acreditando nessa utopia dessa transformação” (p. 4).</p>
<p>05) Desafio e frustração por centralizar para garantir</p>	<p>“[...] eu senti um desafio muito grande quando eu cheguei, fiquei muito frustrada” (p. 2); “[...] A educação para todos, entre aspas, né? A escola é de todos hoje. Mas, ela é de todos, só que, por mais</p>

direitos	que a gente tenha o discurso que é de todos, a gente não quer todos dentro da escola. A gente escuta isso dos professores. E quando vem uma legislação que fala, uma 2197 por exemplo, dizendo lá a questão da avaliação processual, a recuperação paralela; vem, enquanto legislação, ideais de educação, mas vem o lado de resistência dos professores: ‘ah, eu vou passar todo mundo!?’ , né? Então eu vou vendo esses desafios assim: quando que eu quero burocratizar, quando é preciso a burocracia da legislação pra fazer cumprir algo que é direito, e aí eu tô deixando de ser democrática, tentando centralizar algo pra poder garantir um direito” (p. 2); “Quando eu cheguei [na supervisão do estado], em 2013... É recente! Me considero, assim, engatinhando” (p. 2); “direto na Consciência Coletiva. Escolhi a Escola Consciência Coletiva! E achei que ia ser de um jeito...” (p. 4).
06) Pesquisar para entender os vícios na gestão escolar	“[...] eu vejo você com um papel muito importante de trazer esse olhar com a pesquisa, de tentar entender os vícios que a gente carrega dos diversos jeitos de fazer gestão na escola. Mas, ao mesmo tempo, Ian, o desafio de encontrar outros sujeitos que estão nessa escola, que ainda estão moldados, construídos com o jeito antigo, centralizador e de alguém que determina como fazer essa gestão” (p. 2).
07) Trajetória profissional como pedagoga	“Eu sou professora, né? Sou pedagoga. Comecei nas séries iniciais, na verdade. Comecei em 2008, um pouquinho tarde também, já era um pouquinho mais velha. Antes eu era voluntária. Fui voluntária na APAE, fui voluntária em escolas rurais, pra poder entender um pouquinho da educação. [...] Eu trabalhei na secretaria também, de Universida... De faculdade, né. Quando eu me senti segura, eu fui ser voluntário em um período todo, numa escola que é a Gralha, que é uma referência de educação pra mim, onde todos participam” (p. 3); “2007, eu ficava como voluntária, mas depois, como contratada na escola mesmo, 2008. Em paralelo, também, eu trabalhava numa escola municipal, que era José Serafim, que é no bairro Novo Horizonte, né?” (p. 3); “[...] depois, fui pro CEC Objetivo, fui pro José Luiz de Mesquita na COHAB; depois, passei no concurso, fui trabalhar aqui na Vila Rica, no CEMEI, na educação infantil, maternalzin, fiquei com a mesma turma até a segunda etapa da educação infantil. Sempre em paralelo, educação infantil junto com o ensino fundamental, onde que eu falo que ganho realmente de presente as novas gerações, com os pequenininhos. E daí o CEC fechou, eu precisando de trabalhar, saiu uma oportunidade de trabalhar como professora atendendo as crianças com necessidades especiais no Colégio Tiradentes da Polícia Militar, que foi um desafio muito grande” (p. 3); “Diretora

	em 2016. Especialista em 2013” (p. 5).
08) Diferentes modos de gerir aula para realidades escolares distintas	“eram realidades muito diferentes, né? Um aluno da Escola Cooperativa Gralha Azul, um aluno da Escola Municipal José Serafim. Que são bairros diferentes, comunidades diferentes, que eu tentei fazer a mesma gestão da sala de aula que eu fazia na Gralha; eu tentei levar lá pro José Serafim. O que não deu certo! Porque na Gralha Azul, as crianças desde pequenininhas, com um tipo de gestão da sala de aula, da participação, da autonomia; enquanto os outros alunos estavam acostumados a alguém determinar o que eles deveriam fazer. Isso de casa, de tudo...” (p. 3).
09) Preconceitos e desafios no início da supervisão	“[...] trazendo essas experiências de sala de aula pra supervisão, quando eu cheguei, já chegou o preconceito: ‘ah, ela é muito nova pra ser supervisora do ensino médio’. As falas, a dificuldade do grupo se abrir pra eu poder chegar, com o preconceito: ‘ela é muito nova, é professorinha de séries iniciais’, com professores com doutorado no ensino médio, né? ‘Tá chegando agora’, e todo mundo me desafiando, sabe, Ian? “[...] Todo mundo conversa em siglas e eu não sabia que siglas que eram aquelas, porque não é o que a gente aprende na faculdade, né? Então, sempre o desafio de me perguntar algo pra me apertar” (p. 3).
10) Falta de acolhimento e busca de práticas de supervisão em outras escolas	“[...] e não pra me falar assim: ‘olha, Erika, fazemos assim, como que vai ser’; não tinha esse acolhimento, era sempre um desafio, me colocando ali na parede” (p. 3); “[...] eu trazia sugestões pra esses professores, né? Eles queriam algo pronto. Quando eu trazia algo, diziam: ‘não, não é assim. Aqui a gente faz assim’; ou seja, me testavam o tempo todo. Foi um desafio muito grande. Eu tinha que ir pra outras escolas, pra outros supervisores, pra poder perguntar como que acontecia aquela supervisão” (p. 3); “Só lá na Consciência Coletiva que eu tenho, não tenho outra experiência como supervisora. Aí, eu comecei a me basear em algumas supervisoras que eu tinha também, né?” (p. 4).
11) Sem sucesso com práticas lúdicas na supervisão	“[...] Mas não tive sucesso, porque eu era a supervisora que sempre levava uma dinâmica de aproximação - não de autoajuda, mas de aproximação de grupo - levava algumas coisinhas, que é lúdico do ensino fundamental, né? Que é uma balinha pra chupar na hora de um módulo, um cartãozinho... Então, era muito criticada referente a isso, era a professorinha, sabe? Como algo preconceituoso. Mas eu tenho muito orgulho de ser professorinha, morro de saudade de ser a professorinha. Então, Ian, nesse desafio todo, eu não queria ficar” (p. 4).

12) Acolher e ajudar quem chega na escola	“[...] Mas aí eu recebi na escola a Sandra Baldoni, que era da superintendência, todo mundo falava que ela era muito séria; e ela falou assim: ‘eu vejo potencial em você, vou te ajudar’. Então, tudo que a gente precisa quando chega na escola é alguém que esteja aberto a te acolher, a te ajudar” (p. 4).
13) Ponderar sobre a transformação da escola respeitando a história do lugar	“[...] quando a gente vem da faculdade, a gente vem com essa questão de transformação. Não é que a escola não esteja mais transformada: está! A gente chega assim com um gás muito grande, só que a gente tem que tomar cuidado de respeitar a história daquele lugar, o que está sendo construído ali, né? A gente não tem como desconstruir, assim, o velho de uma vez e implementar as nossas práticas, os nossos desejos na escola. E aí que já vêm as grandes frustrações, né? [...] a gente tem que aprender a ser ponderado, que não é bem assim: ‘senão eu não vou ficar’” (p. 4).
14) Formação inicial e continuada	“eu formei em 2006, em pedagogia, na Unilavras” (p. 4); “fiz [mestrado], em gestão e avaliação da educação pública” (p. 12).
15) Mudanças recentes amarram a educação estadual, trazem angústia e despertam resistência contra a retirada de direitos	“[...] mudou muito! A gente viu uma transformação que traz uma angústia se a gente for falar disso na educação. Traz uma angústia maior ainda! Quando eu chego com aquele desejo, vejo que na época eu tinha possibilidades, e depois fui me sentindo amarrada mais ainda, sentindo mais a importância de eu ficar, resistir, né?” (p. 4); “em governos que tiram da gente o direito. Enquanto na época a gente tava lutando pra ter mais direitos, agora a gente luta pra permanecer os direitos que nós temos” (p. 5).
16) Tornei-me supervisora construindo com os professores o pacto por uma nova escola, com a nossa cara	“[...] eu queria entender quando que eu virei realmente supervisora” (p. 5); “porque aí é o pacto, a questão da parte histórica. Então, eu me senti especialista mesmo, supervisora, quando eu fiz o curso de formação, que é o Pacto pro Fortalecimento do Ensino Médio. E, na medida que eu fui aprendendo, eu fui construindo junto com os professores. Onde a gente trazia textos dos Pioneiros da Educação, de Paulo Freire; a questão do estudo do perfil juvenil, dos sujeitos que estavam na escola; da relatoria dos próprios professores dos vídeos que assistíamos. E aí a gente foi construindo uma nova escola, né?” (p. 5); “como formadora... Eu sempre vou defender o Pacto do Ensino Médio. Acho que foi um projeto do governo que veio mesmo pra gente repensar a escola, considerando todos os sujeitos ali inseridos. Então, eu me senti realmente supervisora, coordenadora né, coordenando um grupo, a partir do momento que eu fui me formando com o Pacto. Com os professores, para além das questões burocráticas, a gente trabalhava sempre essa questão do

	<p>olhar no aluno considerando seu perfil juvenil. Então eram trabalhos, assim, desenvolver projetos que eram permitidos, considerados no Pacto junto conosco, que nos permitia, que dava essa autonomia pra escola, pra gente criar projetos que fossem a cara da nossa escola!” (p. 7).</p>
<p>17) Além de espaço pedagógico, a escola é um espaço de acolhimento das juventudes no seu direito à educação</p>	<p>“como especialista, no dia-a-dia, quando eu chegava [...]. Do acolhimento dos alunos...” (p. 5); “[...] a escola não passava a ser só um espaço pedagógico, mas um espaço de acolhimento pra essas juventudes. Então, era a chegada desde a hora do portão, de acolher meu aluno e de colocar pra dentro mesmo, não como disciplinário, mas pra mostrar que chegar no horário era não só um dever, mas um direito à educação. Desde criar o vínculo com a aprendizagem dentro da sala de aula” (p. 5).</p>
<p>18) Práticas de sobrecarga no trabalho da especialista</p>	<p>“eu me sentia sobrecarregada, né? Porque eu sentia falta de uma orientadora pedagógica também. Porque eu tinha a parte pedagógica pra tomar conta, de orientação de tudo que era burocrático com os professores, de legislações, de formação, de diário, de orientação sobre carga horária, de metodologias pra atender todos os alunos, né? Sobre a questão das avaliações externas e resultados que a gente precisava melhorar, sem considerar só o resultado, mas considerando a aprendizagem do aluno, né? E que o professor entenda isso, desde o acolhimento de um aluno, que tem todas as questões familiares, históricas, estruturais ali, pra fazer com que ele tivesse um vínculo com a escola” (p. 5); “[...] a questão do professor, da orientação no extraclasse, de chamá-lo; de atender às questões disciplinares dentro da sala de aula. Às vezes você tá focado em buscar novas... Está estudando o trabalho dos professores ou resolvendo seu trabalho burocrático, e você tem que largar tudo aquilo pra resolver uma questão disciplinar dentro da sala de aula, porque a gente não tem disciplinário na escola. A questão da direção, que às vezes passa muita coisa pra gente também, né? Vai passar pra quem também? Se não tem outras pessoas dentro da escola. E hoje eu entendo isto. Então, essa partilha da gestão da escola” (p. 5-6).</p>
<p>19) Valorização trabalhista e reconhecimento do especialista como supervisor pedagógico da escola</p>	<p>“[...] Era, assim, desafiador. Eu acho que o trabalho do especialista precisava ser melhor remunerado, reconhecido enquanto supervisor pedagógico mesmo da escola; acho também que tinha que ter uma carga de trabalho mais justa com o tempo e com a pessoa que é pra fazer bem seu trabalho, tanto pedagógico, como desse acolhimento aos alunos” (p. 6); “[...] eu tento não passar pras especialistas, como gestora, tento evitar passar... Busco estar junto comigo, mas eu tento passar o que é da especialista pra elas,</p>

	entendeu? Por mais que elas se sintam sobrecarregadas, eu falo que eu tô mais” (p. 6).
20) Não dividir as funções dos cargos gera sobrecarga para todos	“quando eu entrei não tinha [divisão entre supervisor e orientador], porque desde 2004, ficou o cargo de especialista supervisor e orientador junto. Porém, no concurso, teve concurso pra supervisor e pra orientador, então achei que ficou algo... Como que eu vou conseguir atender 876 alunos e mais 60 professores? Como?! Preocupar com o pedagógico e o acolhimento que precisa pra aquele momento. Como que eu falo NÃO?” (p. 6); “aí sobrecarrega todo mundo” (p. 6).
21) Especialista sobrecarregado e alheio aos projetos da escola	“tá ficando cada vez mais sobrecarregado. A partir do momento que estão criando esses sistemas pra facilitar, tá virando mais sistemas pra gente poder acompanhar, né? É uma cobrança enorme! [...] Vejo que cada vez mais tá chegando mais coisas, mais projetos... Não que é a escola desenvolvendo seus projetos, mas eu vejo que cada vez mais chegam projetos da secretaria de educação pra gente cumprir dentro da escola, aí a gente não dá conta de fazer o que é nosso, pra fazer o que veio lá de cima” (p. 6).
22) Muita capacitação para ser repassada, pouca formação para qualificar o trabalho	“[...] E eu vejo, também, cada vez menos tem formação. Não falo de reunião, falo de formação mesmo. Porque aumentou a cobrança e diminuíram as condições de trabalho, de formação; cada vez mais” (p. 6); “o máximo que tem, que tá acontecendo bastante agora, são ‘capacitações’, né? É sempre nesse estilo de formação, bancário mesmo, de capacitar você pra isso: transmito esse conhecimento aqui, você vai se apropriar e vai... Repassar! Você é capaz de repassar o que te passei” (p. 7).
23) Democracia é participação com formação política dentro da escola, não somente escolha entre opções que já chegam prontas	“[...] a gente tinha uma questão de formação política sem ser partidária; e essa formação dentro da própria escola, né? [...] Participar! Eu fico assim, mal, mas como que eu vou participar... A importância de eu participar do colegiado, a importância de eu participar de uma assembleia, a importância de eu opinar, pra gente entender que aquela escola não vai ser a mi-nha escola. Por mais que ela não esteja legal, mas ela não é a minha cara, ela é a NOSSA cara! Então foi a decisão da maioria que quis algo, que realmente contemplasse naquele espaço pra ele ser seu” (p. 7); “[...] Os professores estavam acostumados a receber projetos prontos. Isso oferece assim, oh: a gente tem três projetos, vamos escolher. Então, entendia-se que democracia era escolha, escolha entre três; e democracia é participação. Então, falei assim: vamos criar os nossos projetos! No começo, ficou algo muito pesado e foi muito criticado, porque tudo demorava; mas tudo também tinha

	<p>uma cara de todos. Então a gente foi aprendendo a participar, e aí a gente ter mais vínculo com o que a gente desenvolveu, pra poder também praticar. Dessa maneira que eu procurava trabalhar com os professores. Chegava com o tema, né? E aquele tema era digerido, pesquisado, analisado em outros momentos de módulo, que os professores traziam” (p. 8).</p>
<p>24) Projetos sociais de educação para a vida: acolher os diversos sujeitos da comunidade, aumentando sua participação e melhorando seus resultados</p>	<p>“[...] a gente desenvolvia projetos pra poder melhorar essas questões na sala, sem ser do burocrático. Com os alunos, por exemplo, eu observei que na matrícula, todo mundo colocava que era branco, e a gente passava pela escola e via que não era. Então, a gente foi trazendo questões da identidade do aluno, quem são suas referências, analisando revistas que você lia, e a gente desenvolveu um trabalho sobre padrão de beleza, né? Porque tudo engloba ali na beleza. De análise da mídia, da questão também da escola ser laica, mas também do livre clero, pra gente aceitar as outras religiões das outras pessoas. Esse espaço também de entender que a comunidade era diversa ali e precisa ser acolhida. Então, assim, para além dessa questão conteudista na escola, essa questão também social: quem são os sujeitos que ali estavam inseridos. E a partir de um momento, os alunos começaram a participar mais e a gente teve resultados melhores, porque eles se sentiam parte daquela escola. Então eram práticas de assistir uma aula de sociologia, assistir uma aula de biologia... Um pedacinho de cada aula. Não pra fiscalizar o professor, mas pra entender o que a gente podia trazer pra esses professores, pra melhorar enquanto escola” (p. 8); “[...] Eu vejo que, hoje, acaba tendo um vínculo por ser obrigatoriedade na escola, e não porque - embora não seja tão bom, mas ainda é o melhor lugar pra juventude ir - é bom ir pra escola. Um exemplo: ensino remoto... A gente não conseguiu contactar alguns alunos no início. Na entrega do kit merenda, muitos alunos apareceram. Por que eles apareceram? Por causa do alimento. Cê entende? É algo social, sendo que a gente precisa ter outros vínculos com a escola. Então, se a gente desenvolver projetos que façam com que o aluno tenha outros vínculos com a escola, eu acho que será um lugar melhor” (p. 8); “pra nossa escola ser mais que esse espaço de aprendizagem sistematizada, que o sistema quer, né... Uma aprendizagem pra vida” (p. 9).</p>
<p>25) Supervisão enquanto prática de gestão de projetos da escola como um todo</p>	<p>“eu acredito que é uma prática de gestão. Não é uma gestão da Erika, é uma gestão de escola. Porque eu vejo que os professores, né, todo mundo que faz um projeto: ‘ah, é o projeto de fulana de tal’. E aí fica só aquele professor ali e deixa de ser da escola. Quando a gente faz um projeto da escola, passa a ser um projeto de</p>

	gestão onde todos são gestores” (p. 8).
26) Dificuldade de desenvolver a gestão de projetos na direção da escola	“[...] Quando eu era... Quando eu estava na supervisão - eu vou voltar - eu conseguia melhores resultados, com aquele grupo que eu estava junto. Embora seja uma prática de gestão. Eu vejo que, hoje, enquanto diretora, por mais que passe pras especialistas desenvolverem os projetos, eu não consigo desenvolver como eu desenvolvia antes, embora eu considere extremamente importante. E aí, esse resultado já refletiu na gestão, já refletiu nessa questão da identidade dos nossos alunos, quem somos nós, né? Ali, o vínculo com a escola” (p. 8); “[...] Como gestora, eu não consigo desenvolver tudo porque eu tenho uma demanda de trabalho mais frustrante ainda, mais burocrática” (p. 8); “[...] Porque na supervisão, a gente tem uma carga burocrática muito grande, mas ainda você tá ali diretamente com os alunos; você pode um pouco. E a gente precisa de arranjar uma horinha por dia, por mais que a gente seja massacrado pelo sistema, tirar uma horinha por dia ou por semana pra gente visitar uma sala e estar junto ali, com aqueles alunos. Na direção, eu tento, só que é uma carga de trabalho financeira, que é uma responsabilidade do diretor; a pedagógica, que a gente tem que acompanhar e é a centralidade da escola, mas eu preciso desse financeiro; e tem a de pessoal, os conflitos que acontecem, né, que a gente precisa se inserir. Então, eu vejo uma dificuldade enorme de desenvolver esses projetos que eu tanto gostaria, junto com as especialistas” (p. 9).
27) A direção carrega pedras em um campo de concentração, mas diz para a equipe escolar que é algo mais leve	“no filme ‘A vida é bela’ [...] eles estavam num campo de concentração, e o pai está ali com seu filho. E o filho vê ele carregando pedras, fazendo um serviço super pesado, e ele fala pro filho que tá participando de uma gincana, de uma competição. E eu falo que na escola, o diretor hoje tá nesse papel, né? A gente que não compactua com tudo que esse governo traz. Então a gente tá num campo de concentração, carregando um peso e tentando passar pra toda equipe que é algo mais leve, pra não ser tão pesado” (p. 9).
28) A escola melhor em parceria é a cara da comunidade	“a escola que é a cara da comunidade, dos sujeitos que estão ali inseridos. Uma escola mais acolhedora, uma escola onde as pessoas tivessem mais vontade de participar, de construir juntos. Eu acho que não é só uma escola melhor pra mim, né? Mas uma escola onde as pessoas se sentissem mais parte daquele espaço em que elas estão. A pedagogicidade do espaço, a beleza, o cuidado com aquele espaço, entendeu? Do geral até o material que eu tenho” (p. 9).
29) Transitoriedades na	“[...] Eu vejo, Ian, que eu fui eleita por uma comunidade que não

<p>comunidade e na representação política da gestora</p>	<p>está, praticamente, mais ali, né? Com a lei cem, muitos saíram. E chegaram muitas pessoas novas. Então, quando a gente não tinha um papel, que eu tinha que pedir patrocínio; quando a gente não tinha uma caneta... Hoje quem tem tudo, isso não é o que ele quer mais! Então, aquele grupo que queria materiais pra equipe do pedagógico, que queria um espaço de participação... Aquele grupo não está ali mais. Eu tenho outro grupo. Então, como que eu vou me aproximar desse grupo, e esse grupo, também, me aceitar como gestora?” (p. 9).</p>
<p>30) A gente não aceita nossos pares, pois eles não têm poder</p>	<p>“[...] É um desafio, porque a gente também tem a não aceitação da gestão - não de todos, porque tem um grupo enorme que me acolhe - mas a gente não aceita nossos pares, entendeu? Quando a gente fala uma coisa, quando a gente traz algo pro módulo, quando fala dessa questão de acolher nossos alunos, que, nesse momento, não é tanto o conteúdo, é mais o vínculo... Quando eu falo isso enquanto gestora, vira um clichê, vira: ‘aaaaii!’; mas quando vem alguém de fora, um psicólogo falando, alguém de fora com um nome falando: ‘a gente precisa de acolher, não é só conteúdo’, aí todo mundo: ‘olha, a gente vai ter que mudar nossa prática’. Então, tem essa questão também que é cultural, estrutural ali, que é um desafio muito grande” (p. 9-10); “Eu tenho um Uno, né? Um Uninho, um carro Uno. E o que eu ouvi, foi: ‘saiu a diretora da Hilux e entrou a do Uno’. É o que eu falo dos pares, né? Ser mais nova, ser uma pessoa que não é rica, tudo que eu tenho foi construído através da minha profissão de professora, eu e o Bruno; num governo que nos permitiu comprar uma casa e construir, né, que foi no governo Lula. [...] Porque as pessoas gostam de quem tem poder, né, de capital; e alguém que é nosso par, é mais difícil de aceitar” (p. 10); “Outra prática que eu utilizei, Ian: calendário de reposição de greve. Eu pedi aos professores pra fazerem, com a data que a gente tinha que entregar na... Foi até no governo Pimentel ainda. Não fizeram o calendário. Eu tinha um prazo, fui lá e analisei, deu o maior trabalho, não tinha outra alternativa: fiz o calendário. Apresentei aos professores, o que que eles falaram? ‘Não, a gente não vai fazer a reposição dessa maneira’; eu: ‘uai, mas eu analisei, não tem outra maneira’. Convidei um núcleo de professores pra analisar junto comigo, viram que era a única alternativa, mudou só a apresentação ali, sabe? As cores. Apresentou de novo pro grupo de professores, só que os professores que apresentaram, não fui eu, não. Aí: ‘ótimo! A gente vai fazer esse calendário’ [risos] Era o mesmo” (p. 11); “ah, ela falou que foi minha professora?” (p. 13); “é, an-ham. E foi colega de trabalho também!” (p. 14).</p>
<p>31) A gente não foi</p>	<p>“Porque a gente quer tanto ela [a democracia], mas a gente não</p>

educado pra participar, por isso me satisfaço com pequenos núcleos	quer participar, não tem tempo pra participar, pra dar ideia, pra fazer, não [...] o Ranulfo Peloso, eu converso muito com ele, falei assim: ‘mas eles não querem participar’; ele falava assim: ‘Erika, não é que eles não querem, a gente não foi criado, a gente não foi educado pra participar. Faça pequenos núcleos, traga algumas pessoas pra participar, e aos pouquinhos você vai ficando mais feliz’. Foi o que eu fiz: valorizar os pequenos núcleos possíveis, senão a gente não fica satisfeita” (p. 10).
32) Autonomia e cara da escola são relativas à superintendência	“Mas tem os desafios com a superintendência, que não deixa a gente dar essa cara, porque a autonomia é relativa, né?” (p. 11).
33) Alunos aprendem melhor entre seus pares	“até foi apresentada uma proposta. Veio da superintendência, então teve resistência. Teria que ser algo construído por todos. A gente tem um currículo que tem que seguir. A superintendência até deu o exemplo de uma escola onde estava dando muito certo, onde os alunos aprendiam com seus pares. O professor apresentava um conteúdo, os alunos se dividiam em grupos, né, porque os pares aprendem com os pares, e aí eles conseguiram melhores resultados referentes à aprendizagem” (p. 11).
34) Alunos têm que ser escutados para que as metodologias os alcancem	“[...] Então, acredito que o aluno não deveria ser tão passivo, ele tem que ser escutado. Como é participativo, de primeiro escutar os professores, eu acredito também que tinha que ter grupos de escuta para os alunos, e dos pais também. Eu acho que a gente tinha que ter esses grupos de escuta: o que os alunos estão trazendo, né, o que os sujeitos que estão ali inseridos estão trazendo. Sem criticar igual a gente fala: ‘ah, eles não querem saber de nada!’; porque tem sempre isso né, de criticar que nada tá bom. Mas a gente utilizar metodologias que alcancem a todos. Às vezes, por exemplo, eu fico vendo no ensino remoto, os professores falam assim: ‘eu vou usar só o texto, porque os alunos não têm internet; eu vou usar só o áudio, porque os alunos veem os vídeos’. Eu acho que a gente tem que utilizar tudo o que a gente dá conta de utilizar, porque cada um vai receber de uma maneira. Um não vai conseguir ver vídeo, o outro vai ver um cartazinho simplesinho e vai aprender, o outro vai ouvir o áudio e vai aprender, o outro vai ver um vídeo curtinho e vai aprender, o outro vai ler e vai aprender. Então, não é pra ser mais trabalho, na hora ali, oh, que eu tô gravando o áudio, eu tô gravando o vídeo de uma vez, já escrevo o meu resumo pra ser apresentado. Isso no ensino remoto, né, e no presencial, a mesma coisa. Como que aqueles sujeitos aprendem?” (p. 11-12).
35) A estrutura da	“[...] É difícil na estrutura que a gente tem de escola hoje, né?”

<p>escola pública hoje dilui a escuta dos alunos</p>	<p>Salas pequenas com quarenta carteiras, com alunos diversos, que a gente não pode... A gente fala de salas heterogêneas, mas heterogêneas assim: ‘vamo dividir esses alunos que têm dificuldade!’; sendo que se eles tivessem um momento de intervenção juntos ali, eles poderiam avançar. Então ficam diluídos em sala de aula... E aí a gente vai pensando numa equidade que não alcança a todos, entendeu? A gente dilui, ao invés de agregar a grupos que outros colegas vão acolher” (p. 12).</p>
<p>36) As instituições deveriam ouvir a escola, mas nenhum governo quer isso</p>	<p>“[...] acho que a superintendência tinha que ouvir mais os nossos professores... Até nos ouvir também, ser mediador. Do mesmo jeito que traz algo de cima pra gente, levar, o que aqui no chão da escola a gente pensa, pra lá também. E eu acho que o sindicato poderia fazer também essa ponte, estar mais na escola, nos ouvindo, e levar o que a gente pensa; e não ter só um grupo entre os mesmos que estão lá no chão, que podem ir, mas estar mais na escola, ouvindo o que acontece no chão da escola. A Universidade também, pra questão de formação, eu acho que podia ser algo pra gente buscar essa transformação: ouvir a escola” (p. 12); “E governo nenhum quer isso, né Ian?” (p. 12).</p>
<p>37) Formação e condições de trabalho também são direitos de carreira</p>	<p>“Porque é direito também à formação, condições de trabalho, não é só salário. É ter condições de trabalho, ter espaços de participação, ter formação, isso tudo é direito da carreira, né? Eu penso” (p. 12); “a gente não tem conselho. Tinha antes, não temos um conselho” (p. 15).</p>
<p>38) Amadureci com o mestrado específico para gestores da educação</p>	<p>“esse mestrado, ele foi específico pra gestores. Teve uma prova em Belo Horizonte pra fazer esse mestrado. Ele é pra gestores mesmo, analistas e inspetores, na época. Foi com uma bolsa, não uma bolsa de... Eu não ganhei dinheiro, né? O estado pagou esse mestrado pra mim, o estado pagou a minha estadia lá em Juiz de Fora nos períodos que eu ia. Foi enriquecedor, foi um dos motivos que eu permaneci na gestão, nessa gestão, na verdade pra colocar em prática o que eu aprendi. É uma dívida que eu tive com a escola, com o estado, da gente devolver. Eu faço o mestrado no período que eu tô na gestão e, depois, terminando, eu saio e carrego isso comigo. Lógico que, na supervisão, eu poderia colocar em prática; mas, na gestão, eu vi que amadureci um pouco mais. Pra gente entender que não é contra Erika, né, é a questão do lugar da cadeira que o gestor ocupa e da importância disso também” (p. 13); “[...] Vi sobre a gestão, né, o que a gente espera pra nossa escola” (p. 13).</p>
<p>39) Avaliações externas servem para</p>	<p>“Aprendi um pouquinho sobre as avaliações externas, que eu critico muito, mas que eu vejo que ainda é a maneira que a gente</p>

mensurar a garantia da aprendizagem	tem de mensurar. Porque o problema não é a avaliação, mas como que a gente analisa esses resultados pra gente, sem competir com outra escola, pra garantir a aprendizagem” (p. 13).
40) Cada superintendência interpreta a legislação e atua à sua maneira	“[...] Conheci, o que eu acho que foi o mais importante: eu conheci uma diversidade de gestores de Minas Gerais, de diversas superintendências, e eu vi que cada superintendência atua de uma maneira. [...] a legislação, em cada lugar, é da sua maneira. E aí vão ter práticas mais centralizadoras, vão ter práticas mais democráticas, pelo entendimento dessa legislação” (p. 13).
41) Fundamentação no mestrado	“[...] O mestrado, eu acho assim, que foi um presente pra mim, pra formação, né? Tudo que a gente pensa sobre a educação, a gente vê que a gente não falou aquilo sozinho, que alguém pensou aquilo; tipo assim: eu não tô louca, né! [...] Alguém falou disso, alguém falou que isso é possível. Então aquela fala não é minha, alguém falou, alguém estudou, alguém trouxe isso, eu estou fundamentada em algo. Então me ajudou a ter fundamentação, pra não ser uma pessoa que fala sozinha sobre essa questão da utopia, da onde a gente deseja chegar enquanto educação no nosso país” (p. 13).
42) A gente desenvolve ciência o tempo todo na escola, ciências humanas no geral	“Olha, quando você tá lá no sol, na hora do intervalo, que você tá analisando um aluno, como que as juventudes estão se relacionando, você tá produzindo ciência. Às vezes a gente não tá sistematizando, mas a gente tá produzindo algo sim, né? A gente não tá escrevendo sobre isto, né, trazendo pra um artigo, né? Assim, formalizando. Mas, o tempo todo a gente pratica ciência. Quando eu tô me relacionando lá com meu professor... Do mesmo jeito que o tempo todo a gente faz política, né? Então, acredito que a ciência é desenvolvida o tempo todo no chão da escola. A gente tem uma série, ali, de conhecimento que é produzido, que a gente vai se apropriando dele nas relações com os pares, na observação na hora do intervalo, na observação na sala dos professores; na minha prática, que eu começo de uma maneira, e vou olhar no registro de uma ata como que eu vou desenvolvendo aquilo. Então, eu, Erika, acredito que a gente desenvolve ciência o tempo todo na escola, é um espaço científico o tempo todo. De observação, de criação, desenvolvimento... Que a gente vai justificar algo, que a gente vai pesquisar, que a gente vai vir com resultados pra melhorar: ‘olha, eu observei isso na minha sala e eu trago essa prática que pode melhorar’; então, o tempo todo é ciência” (p. 14); “Ciências humanas no geral, né? Entra muito” (p. 14); “Eu acho que a história também, porque a gente precisa de entender o histórico daqueles sujeitos da educação, o tanto que a gente caminhou e onde que a gente pode chegar. Então é muito

	<p>importante. A sociologia não tem como não estar dentro, mas também a pedagogia, né? Se a gente considerá-la como ciência da educação. Como que eu vou buscar novas práticas de aprendizagem para os meus alunos, como que aquela turma desse ano é diferente da do ano passado; o resultado que eu consegui com determinada turma, como que eu vou desenvolver novas práticas e metodologias para avançar; o aluno que não aprendeu de determinada maneira, eu posso descobrir que os não saberes são meus – são os meus não saberes, não os não saberes dele – como que eu vou atingir, fazer com que ele sublime o conhecimento através da prática pedagógica com ele, né? É ciência sim” (p. 14);</p>
<p>43) Educação é ciência sim, mas desvalorizada por ser transformadora</p>	<p>“a gente trabalha com sujeitos, como eles aprendem, como nós ensinamos, há hipóteses, como que não é, né?!” (p. 15); “[...] Aí a gente dorme, a gente tá buscando outra prática, e a gente acredita, sim, nessa questão que é a educação. Não romantizando, igual as pessoas fazem, mas entendendo que é uma ciência sim! É uma ciência que as pessoas não vão valorizar porque é uma ciência transformadora, transformadora. Porque quando entenderem que é um espaço que a gente faz ciência, que a gente produz pra ser cientista, a gente vai transformar essa humanidade e vai mudar esse sistema. Pode ter certeza disso. Então seu papel é fundamental, não deixe ninguém fazer você pensar diferente não. Acredito sim que é uma ciência. Você tá aí, oh, fazendo ciência com seu mestrado em educação! [risos]” (p. 16).</p>
<p>44) Afirmar-se professora com conhecimento da docência para valorizar a educação</p>	<p>“é porque a gente banaliza a educação. E os próprios sujeitos que estão envolvidos, os próprios professores precisam valorizar também mais a educação. Na Gralha Azul, quando um pai ia falar ou uma mãe ia falar, a coordenadora lá sempre falava assim: ‘só um minuto, eu sou formada em educação’; a gente se afirmava! Fazia questão de chamar a gente de professora Erika, ‘professora, vem cá!’. E, numa reunião, deixar bem - não com prepotência - mas deixar bem marcado o lugar de fala do professor. ‘Quem está falando é o professor, ele estudou, você conhece o seu filho’” (p. 15); “ ‘quem conhece aqui a educação, as relações na sala de aula, a metodologia, é a professora!’. Com muito respeito. Aí tinha um diálogo com os pais pra eles poderem entender esse espaço de fala, lugar de fala que é do professor. Mas não... Todo mundo quer ser professor, né?” (p. 16).</p>
<p>45) A escola serve à garantia dos outros direitos através da educação</p>	<p>“Eu só quero dizer que, assim, por mais desafiador que seja, eu não me vejo noutro lugar. Sobre essa questão de valorização de professor, todo mundo fala: ‘tente outros cursos, vá dar aula... Tenta concurso pra Universidade’. Eu falo assim: mas eu escolhi a</p>

	<p>educação básica, porque eu acredito no potencial dos nossos alunos, acredito no potencial do professor, e eu vejo que sozinha a educação não vai mudar o mundo, mas acho que é um espaço que a gente tem de garantir os outros direitos, através da educação. A educação assim me serviu. Foi através da educação que eu comecei a lutar pelos meus direitos, que eu comecei a fazer uma leitura diferente do mundo” (p. 16).</p>
<p>46) Gratidão por encontrar pessoas diferentes e apresentar, na educação básica, que há um mundo melhor</p>	<p>“[...] eu acredito num deus que é com o outro que eu encontro com ele. Então eu falo que oportunidade que eu tenho, ali no chão da escola, de encontrar com pessoas, assim, que me fazem acreditar nesse mundo melhor. É a maneira que eu tenho de ver, é ali que eu vejo meu aluno, que é um espaço que agrega; que eu vejo meu aluno que toma merenda porque é gostosa, mas o que toma merenda porque é a única alimentação do dia; é o aluno que vai com um tênis de marca e o outro sem um tênis. E, ali naquele espaço, tá todo mundo dentro da mesma sala, com realidades diferentes, mas a gente podendo apresentar que existe um mundo melhor. É esse o meu entendimento, que é a arma que a gente pode mudar o mundo: através do diálogo, do conhecimento, que a gente pode mudar o mundo da gente e o mundo do outro. Então eu sou extremamente grata por estar na educação, sou extremamente grata por ter, assim, acesso; que talvez os sujeitos que ali estão inseridos não vão ter esse acesso. Então eu gostaria sempre de oferecer o melhor pra comunidade que eu tô inserida, pros professores também e pros alunos” (p. 16).</p>
<p>47) Nunca considere que a escola é um lugar pequeno</p>	<p>“[...] Eu falo, Ian, que todo mundo vai querer que um dia você desista. Vão dizer pra você ir pra Universidade, por causa do potencial que eu sei que você tem, né? Muito grande. Se tiver oportunidade e for o seu desejo, vá, tem outros professores como você; mas nunca considere que a escola é um lugar pequeno, porque é isso que fazem com a gente. Não reproduza na escola o que o sistema faz com a gente. Fala na pedagogia da autonomia, né? Que se a gente não for feliz, que saia, mas entenda que ali é um chão, assim, que se for do agrado, ali é um chão de agrados, que eu encontro com toda a diversidade que a gente pode ter” (p. 16).</p>
<p>48) Não há perfeição no cotidiano da escola</p>	<p>“[...] A gente não é perfeito, com esse discurso todos os dias. Tem dia que a gente vai falar assim: ‘nó! O que que eu tô fazendo aqui? Nossa! Isso não tem jeito’” (p. 16).</p>
<p>49) Um homem, pedagogo, na supervisão, invalida</p>	<p>“Outra coisa que eu queria lhe dizer é que, eu sendo uma mulher ocupando espaços, fico muito feliz de ver um homem enquanto especialista! Acho que essa mistura agrega e é muito rica, viu? Isso</p>

discursos machistas sobre gestão da escola	é muito bom, porque muda os discursos dos homens com a escola, que falam assim: ‘é por isso que homem nenhum tá nesses cargos aí de direção, né?’. É porque eu sempre falo: ‘tá criticando, vem aqui ocupar, vem ser diretor, seja candidato da próxima vez!’. Eles falam assim: ‘nossa, só mulher que tá nisso, nunca vi homem na supervisão!’. E eu tô vendo cada vez mais homens chegando, fazendo pedagogia, e eu fico muito orgulhosa, muito orgulhosa mesmo! É muito bom. Eu sempre falo pras mulheres que é muito bom ver elas nesse lugar, mas é muito bom te ver nesse lugar!” (p. 17).
--	--

Indicadores

Pré-indicadores	Indicadores
01) O olhar da supervisora especialista 02) Todos fazem parte da gestão	01. Supervisão de professores e alunos
03) Diferentes tipos de gestão 04) Papel da especialista na democratização da gestão 05) Desafio e frustração por centralizar para garantir direitos	02. Gestão entre centralização e democracia
06) Pesquisar para entender os vícios na gestão escolar 42) A gente desenvolve ciência o tempo todo na escola, ciências humanas no geral 43) Educação é ciência sim, mas desvalorizada por ser transformadora	03. Quando viva na educação escolar, a ciência é transformadora
07) Trajetória profissional como pedagoga 08) Diferentes modos de gerir aula para realidades escolares distintas 14) Formação inicial e continuada 38) Amadureci com o mestrado específico para gestores da educação 39) Avaliações externas servem para mensurar a garantia da aprendizagem 40) Cada superintendência interpreta a legislação e atua à sua maneira 41) Fundamentação no mestrado	04. Pedagoga enquanto professora, supervisora, diretora e gestora da educação

<p>09) Preconceitos e desafios no início da supervisão</p> <p>10) Falta de acolhimento e busca de práticas de supervisão em outras escolas</p> <p>11) Sem sucesso com práticas lúdicas na supervisão</p> <p>12) Acolher e ajudar quem chega na escola</p> <p>13) Ponderar sobre a transformação da escola respeitando a história do lugar</p>	<p>05. Desafiada no início da supervisão, ao invés de ser acolhida pela comunidade</p>
<p>15) Mudanças recentes amarram a educação estadual, trazem angústia e despertam resistência contra a retirada de direitos</p> <p>21) Especialista sobrecarregado e alheio aos projetos da escola</p> <p>22) Muita capacitação para ser repassada, pouca formação para qualificar o trabalho</p>	<p>06. A educação estadual hoje sobrecarrega e separa o especialista dos projetos da escola</p>
<p>16) Tornei-me supervisora construindo com os professores o pacto por uma nova escola, com a nossa cara</p> <p>17) Além de espaço pedagógico, a escola é um espaço de acolhimento das juventudes no seu direito à educação</p> <p>28) A escola melhor em parceria é a cara da comunidade</p> <p>32) Autonomia e cara da escola são relativas à superintendência</p>	<p>07. Escola acolhedora tem a cara da comunidade porque é melhor em parceria</p>
<p>18) Práticas de sobrecarga no trabalho da especialista</p> <p>19) Valorização trabalhista e reconhecimento do especialista como supervisor pedagógico da escola</p> <p>20) Não dividir as funções dos cargos gera sobrecarga para todos</p>	<p>08. Ou supervisor, ou orientador, ou aumento da carga horária do especialista</p>
<p>23) Democracia é participação com formação política dentro da escola, não somente escolha entre opções que já chegam prontas</p> <p>24) Projetos sociais de educação para a vida: acolher os diversos sujeitos da comunidade, aumentando sua participação e melhorando seus resultados</p> <p>25) Supervisão enquanto prática de gestão de projetos da escola como um todo</p>	<p>09. Supervisão na criação de projetos de educação para a vida: acolhimento, participação e melhoria de resultados</p>
<p>26) Dificuldade de desenvolver a gestão de projetos na direção da escola</p> <p>27) A direção carrega pedras em um campo de concentração, mas diz para a equipe escolar que é algo mais</p>	<p>10. A direção carrega pedras em um campo de concentração</p>

leve	
29) Transitoriedades na comunidade e na representação política da gestora 30) A gente não aceita nossos pares, pois eles não têm poder 31) A gente não foi educado pra participar, por isso me satisfaço com pequenos núcleos	11. Valorizar os pequenos núcleos possíveis de participação
33) Alunos aprendem melhor entre seus pares 34) Alunos têm que ser escutados para que as metodologias os alcancem	12. Escutar os alunos para uma melhor aprendizagem entre pares
35) A estrutura da escola pública hoje dilui a escuta dos alunos 36) As instituições deveriam ouvir a escola, mas nenhum governo quer isso	13. Nenhum governo quer que as instituições públicas escutem a escola
37) Formação e condições de trabalho também são direitos de carreira 44) Afirmer-se professora com conhecimento da docência para valorizar a educação	14. Formação docente e condições dignas de trabalho escolar contra a banalização da educação
45) A escola serve à garantia dos outros direitos através da educação 46) Gratidão por encontrar pessoas diferentes e apresentar, na educação básica, que há um mundo melhor 47) Nunca considere que a escola é um lugar pequeno	15. Alta diversidade de pessoas e direitos na educação básica
48) Não há perfeição no cotidiano da escola 49) Um homem, pedagogo, na supervisão, invalida discursos machistas sobre gestão da escola	16. Fico muito feliz de ver um homem enquanto especialista!

Núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de significação
01. Supervisão de professores e alunos 05. Desafiada no início da supervisão, ao invés de ser acolhida pela comunidade 07. Escola acolhedora tem a cara da comunidade porque é melhor em parceria 08. Ou supervisor, ou orientador, ou aumento	a) Acolhimento e participação na supervisão da escola que é a cara da comunidade

<p>da carga horária do especialista</p> <p>09. Supervisão na criação de projetos de educação para a vida: acolhimento, participação e melhoria de resultados</p>	
<p>02. Gestão entre centralização e democracia</p> <p>06. A educação estadual hoje sobrecarrega e separa o especialista dos projetos da escola</p> <p>10. A direção carrega pedras em um campo de concentração</p>	<p>b) Gestão da sobrecarga entre a centralização, a democracia e a realidade escolar</p>
<p>03. Quando viva na educação escolar, a ciência é transformadora</p> <p>11. Valorizar os pequenos núcleos possíveis de participação</p> <p>14. Formação docente e condições dignas de trabalho escolar contra a banalização da educação</p>	<p>c) Pequenos núcleos de participação e pesquisa transformam a educação</p>
<p>04. Pedagoga enquanto professora, supervisora, diretora e gestora da educação</p> <p>08. Ou supervisor, ou orientador, ou aumento da carga horária do especialista</p> <p>14. Formação docente e condições dignas de trabalho escolar contra a banalização da educação</p>	<p>d) O pedagogo escolar pode assumir funções diversas, mas deve ser reconhecido no trabalho de cada função em específico</p>
<p>12. Escutar os alunos para uma melhor aprendizagem entre pares</p> <p>13. Nenhum governo quer que as instituições públicas escutem a escola</p>	<p>e) A escola que aprende sabe escutar o que a estrutura cala, mas nenhum governo quer escutar o que a escola fala</p>
<p>15. Alta diversidade de pessoas e direitos na educação básica</p> <p>16. Fico muito feliz de ver um homem enquanto especialista!</p>	<p>f) Escola é um espaço que agrega e apresenta possibilidades de um mundo melhor</p>

2.4 Marina – Escola Machado de Assis

Levantamento de Pré-indicadores

01) Formação inicial	“Quando eu fiz a pedagogia, a gente fazia três anos da pedagogia e depois um ano de esp... Da área que a gente escolhesse, né? Então eu fiz pedagogia pra ser orientadora, aí eu fiz um ano da orientação” (p. 2); “eu formei em 1985. [...] Foi em Três Corações” (p. 2); “Aí, junto com a pedagogia, na minha época, a gente fazia o magistério. Era o curso técnico, de nível médio, então eu já trabalhava como professora” (p. 2).
02) Já não contratavam orientador	“Logo que eu me formei, já não... Já começaram a parar: não contratavam, já não teve mais concurso que tivesse vaga pra orientador, assim, separada, sabe?” (p. 2); “[...] Aí em 2012, eu acho, teve concurso pra orientação, e teve uma vaga, na época foi até em Bom Sucesso que abriu vaga. Na realidade, Ian, o cargo de orientador, até então, existia. Isso quem me falou foi a superintendente da época. Eu falava: ‘não entendo por que que não tem!’. É porque os diretores acreditam que é desnecessário. Eles precisam de N supervisores e nenhum orientador, porque... Os especialistas são por número de alunos. O número de especialistas de uma escola é por número de alunos. [...] depois que as orientadoras que tinha lá [na Escola Machado de Assis], que eram efetivas, aposentaram, a gente tinha quatro supervisores em três turnos. É desnecessário, né? E nunca nenhum diretor achou que fosse necessário um orientador pra escola, entendeu? Então, eu entrei nesse concurso porque tinha uma vaga em Bom Sucesso” (p. 3); “não [pegava contrato pra ser orientadora], porque não tinha, né?! Não tinha, só tinha pra supervisão. [...] Sóóó supervisão!” (p. 4).
03) Supervisão não é minha praia	“[...] E eu nunca cogitei em fazer pra supervisão, porque não... Não é minha praia [risos]” (p. 2); “E como supervisão nunca foi meu interesse, eu nunca quis” (p. 4).
04) Professora alfabetizadora sempre orientando	“Inicialmente, eu trabalhei com os meninos pequenos, da educação infantil, e aí já concurrei no estado e comecei a trabalhar com alfabetização. E assim eu fiquei trinta anos, até me aposentar [...]. Tudo na alfabetização. Só início mesmo que foi na educação infantil, depois eu fui alfabetizadora por todos esses anos, sabe? Mas sem nunca deixar de ‘orientar’ [risos] que sempre foi o que eu mais gostava de fazer” (p. 2-3).

05) Trajetória profissional	<p>“[...] Tem trinta anos que eu estou lá [na Escola Machado de Assis], completei trintenário lá esse ano. [...] Aí eu tomei posse lá [em Bom Sucesso, como orientadora, no ano de 2013], fiquei um período lá, e depois consegui transferir pra cá [Escola Machado de Assis] e fui de novo pra mesma escola, onde praticamente eu nasci [risos] e estou” (p. 3); “[...] fiquei 30 anos como alfabetizadora. Vim de Itamonte, transferida, quando eu me casei, porque o meu marido era daqui [de Lavras], e continuei minha carreira na Escola Machado de Assis. Antes de me aposentar, eu fui nomeada como orientadora, aí eu fiquei com os dois cargos até me aposentar, entendeu? [...] o outro eu já me aposentei, em 2014” (p. 4); “[...] foi em 90, quando eu vim pra cá [para Lavras]. Até então, eu trabalhei com educação infantil. Aí, em 90, eu comecei como alfabetizadora na Escola Machado de Assis, porque lá, quando eu entrei lá, era uma escola muito grande, só de primeira à quarta série. E era uma escola, assim, referência, Ian! Lá era fantástico” (p. 4); “Eu trabalhava lá e aqui, durante dois anos. Aí, depois, em 2015 eu vim pra Machado de Assis. Voltei. Aí eu já tinha aposentado como professora, em 2014, aí eu voltei só na orientação” (p. 5); “[trabalhei] com orientadora também. Nessa escola que eu trabalhei, chama Benjamin Guimarães, eles mantêm o cargo de orientador, eles não tiram” (p. 6).</p>
06) Orientador tem pecha de que não trabalha	<p>“a gente tem uma resistência bem grande pelos colegas, sabe? O cargo de orientador tem essa pecha de que ele não trabalha [...]. Por exemplo, tem colegas especialistas lá na escola que falam: ‘orientador não existe!’. Não existe como? Eu estou aqui!” (p. 3); “E existe uma resistência muito grande! Muito grande” (p. 4).</p>
07) Orientação pouco aparece pois demora e costuma exigir sigilo	<p>“[...] é um trabalho que normalmente não aparece tanto, porque os resultados são extremamente lentos, a maior parte dos casos que a gente trabalha são sigilosos, você não pode sair comentando na escola, você não pode fazer grandes registros, né?” (p. 3); “é um trabalho que você gasta tempo [...]. Por exemplo, você não consegue extrair de um menino o que você precisa pra ajudá-lo em um entrevista, sabe? Em 10, 15 minutos. Você não consegue. Você tá vendo isso como supervisor” (p. 3).</p>
08) Pressões e conflitos contra a orientadora educacional	<p>“[...] Já teve uma vez que ela pressionou... Vou ter que te falar o nome, não tem problema: a especialista pressionou o diretor pra que ele me passasse pra supervisão... Lá, ela tem dois cargos, então ela é em dois horários: à noite e de manhã, e à tarde tem outra supervisora. Então nós temos três supervisoras, uma por turno, e eu de orientadora” (p. 3); “ela tem um cargo de 40 horas”</p>

	<p>(p. 3); “E aí ela pressionou, o diretor veio: ‘Marina, tá pressionando pra você passar pra supervisão’; falei: ‘absolutamente!’. Primeiro que eu não tenho nem formação, segundo que meu concurso foi de orientador, eu fui nomeada orientadora, eu tomei posse como orientadora, eu tomei exercício na escola como orientadora e eu não vou sair disso não! [...] Eu estou amparada pela lei” (p. 3); “[...] a supervisora da manhã tem uma resistência muito grande ao meu trabalho; de manhã, eu tenho muita dificuldade de acessar esses alunos, sabe? Como agora já tem um tempo que eu estou lá, 5 anos, então os meninos que estão de manhã, salvo os que entraram de outras escolas, eu já conheço. Então, agora, o trabalho flui de uma maneira mais natural. Mas ela impede muito, sabe? O trabalho da orientação. Então, faz do jeito dela e... Atropela... E às vezes acontece igual o caso dessa menina que cortou a perna, entendeu?” (p. 10); “uma colega, né?!” (p. 10); “[...] tem caso que os meninos não me procuram, que é observação do professor, entendeu? Mas se o professor observa algum comportamento e passa pra mim, ela chama a atenção do professor, fala que não era... Enfim [risos] coisas da humanidade, sabe?” (p. 10).</p>
<p>09) Exigir que o supervisor seja também orientador gera sobrecarga</p>	<p>“às vezes, chega um menino indisciplinado ou com outros problemas na sua sala, e você não consegue saber o que é. Então, eu acho uma sobrecarga pro supervisor, né? Porque você tem toda aquela parte burocrática pra resolver, que é da sua função, e você ainda tem mais isso pra fazer. Então, assim, quando a gente tem muita coisa pra fazer, alguma não fica bem feita, né? A grande realidade é essa. Porque eu vejo que gasto meu tempo inteirinho, saio de lá exausta e não faço a parte burocrática, né? Não faço a parte do supervisor. Então, como que o supervisor vai fazer as duas partes?” (p. 3-4).</p>
<p>10) O curso de pedagogia não te deixa pronto pra atuar em qualquer área</p>	<p>“E o curso não é tão abrangente assim, pra gente ficar pronto pra qualquer área, né? [risos] [...] E você não sai do curso pronto pra tudo, né? É igual a medicina, né? Sai e vai especializar. De alguma forma, você tem que ter a habilitação, a sua especialização em uma das áreas, pra você atuar” (p. 5); “pois é, pra gente vem muito isso: ‘vai, cria! Se vire!’” (p. 5).</p>
<p>11) Atendimento para alunos e famílias com apoio da rede pública</p>	<p>“Olha, o meu atendimento é para os alunos e famílias, entendeu? Então, assim, eu trabalho junto com a rede também, com o conselho tutelar, com o CRAS, com a promotoria, sabe? Eles dão um apoio muito grande aqui em Lavras pra gente, pelo menos eu tenho muita facilidade, muita ajuda, muito apoio deles” (p. 6).</p>
<p>12) Muitos casos de</p>	<p>“Porque a gente encontra casos de toda natureza, Ian, sabe?</p>

depressão e ignorância sobre eles	Desde muuuita, muita depressão, que é outra coisa que os professores, os colegas são resistentes, acham que é mimimi... Né? ‘Isso aí é frescura! Tá namorando, como é que tá com depressão?’. Mas o deprimido namora, o deprimido toma banho, come, vai na escola, mas tá deprimido! Então, assim, muuuitos casos, Ian...” (p. 6); “às vezes, ela quer ficar sentada do seu lado” (p. 7).
13) Problemas psiquiátricos em adolescentes que se cortam	“[...] ele [um amigo psiquiatra] tá fazendo doutorado, a tese dele é realmente nisso: o grande número de problemas de ordem psiquiátrica em adolescentes, como vem crescendo... Não sei se você já observou isso também, se você teve tempo, mas é gritante! É gritante. Meninos que se cortam...” (p. 6); “A gente tem casos tristes, de menino chegar na minha sala pingando sangue, de entrar no banheiro e se cortar inteiro, sabe?” (p. 7); “[...] muito encaminhamento médico, psicológico, psiquiátrico...” (p. 8).
14) Rotina de conseguir a confiança para que me contem os problemas e eu possa ajudar	“[...] no meu cotidiano, a primeira coisa, Ian, é que eu tenho que conseguir a confiança desses meninos. Eles têm que confiar em mim pra contar” (p. 6-7); “Então, o cotidiano é esse, ajudar na medida do que a gente consegue. É frustrante, porque nem tudo eu consigo” (p. 8); “[...] Então é isso, Ian, é a minha rotina: ajudar [risos]” (p. 9).
15) Orientadora confundida com disciplinadora	“Assim, não vou te falar dificuldade... A grande diferença que eu encontro é que os profissionais me confundem como disciplinadora, entendeu? ‘Ah, o menino tá dando problema, manda pra Rosane!’; ‘ah, o menino fez isso, manda pra Rosane!’. Então, eu tenho que fazer essa leitura com muita cautela pra eu descobrir o que é” (p. 7).
16) Sobrecarregada quando precisa disciplinar no lugar do professor	“Acaba que eu tenho uma sobrecarga, sabe? Porque tem coisas que o professor pode resolver que é só disciplinar, que ele pode resolver dentro da sala, e muitas vezes é disciplinar por conta da sua dificuldade em manter a disciplina na sala de aula; e tudo manda pra Rosane, entendeu?” (p. 7).
17) A orientadora dispõe do tempo necessário para se aproximar dos alunos	“Então, isso é o que eu te falo: você não tem o tempo que eu tenho pra que esse menino sente na sua sala, chore, grite, esperneie, muitas vezes te agride verbalmente... E eu tenho o tempo que eu preciso pra esperar passar esse desabafo... Muitas vezes é duas, três, quatro entrevistas pra eu começar a ter alguuuma abertura, pra que eles me contem o que realmente vem acontecendo” (p. 7).
18) Problemas	“A grande maioria desses meninos, Ian, isso é uma observação

<p>psiquiátricos relacionados à não aceitação de sexualidades</p>	<p>minha... A grande maioria é em relação à sexualidade, sabe? Quando eles começam a se descobrir homossexuais ou bissexuais, eles têm uma dificuldade absurda de se aceitar, a família... Né? E aí começa esse problema. De todas as idades, viu, Ian. [...] Inclusive, lá na escola tinha uma menina, ela já saiu, ela era... Ela é bissexual. Uma menina linda! Foi nossa, assim, desde pequenininha. Então eu acompanhei ela desde a alfabetização, cresceu lá na escola, a gente vendo, uma menina muito linda... E, um dia, ela tava com uma namoradinha lá na escola, e deram um beijo. Então, a supervisora da manhã ligou pra mãe e falou assim, na lata: ‘oh, sua filha deu um beijo na boca’. Oi?! Né? Então, a menina entrou na minha sala, Ian, da virilha ao joelho, ela entrou mancando... Aí ela entrou mancando, eu disse: ‘vem aqui, o que aconteceu?’, aí ela falou assim: ‘eu vou te mostrar’. Aí ela fechou a porta, abaixou a calça, você não tem noção... Você não tem noção. Da virilha ao joelho, era uma coisa assim chocante! [...] E outra coisa, se fosse um menino beijando uma menina, será que esse telefonema aconteceria? Não. Por que acontecer dessa forma? Por que uma mãe receber uma notícia dessa?” (p. 7).</p>
<p>19) Especialistas precisam ter empatia, abertura e ausência de preconceitos para falar com amor e cautela</p>	<p>“Então, assim, acho que nós, especialistas, temos que ter uma empatia, a gente tem que ter uma abertura, a gente tem que ter uma ausência de preconceito, principalmente, né? O preconceito, acho que é o grande problema disso tudo... Pra gente falar com amor” (p. 7); “você tem que conversar baixinho, de um por um, cê não pode expor... É delicado, é delicado. Acho que a nossa profissão... A gente tem que desenvolver muito a empatia, a humanidade, eu falo até que a caridade. Porque muitas coisas passam pela caridade, sabe, Ian? Eu tenho isso muito em mim. Tem coisa que é falta de caridade você falar, você fazer... A gente tem que ter muita cautela com o outro, porque a gente não sabe tudo da vida do outro, não tem como saber. Então tem que ir devagarzinho” (p. 13).</p>
<p>20) Muitos casos de abuso e violência sexual</p>	<p>“Muito caso de abuso também, Ian. Você já teve oportunidade, não? Em cidade pequena é mais difícil, né, de aparecer... de pai, de tio... Abuso sexual” (p. 7); “Violência sexual. É... Menina grávida com sífilis, que a gente tem que levar na UPA, entendeu? [...] Por exemplo, nesses casos, eu aciono o conselho, acompanho, mas eu vou com um conselheiro, porque eu não sou responsável pelo aluno; porque muitas vezes a mãe não sabe nem da gravidez, às vezes não sabe nem do namorado, né? Aí a gente vai, faz a consulta, aí eu tenho toda aquela delicada missão de</p>

	falar pra mãe, né, contar...” (p. 8).
21) Sorte de ter uma rede particular	“[...] A sorte minha é que eu tenho meu filho que é médico, eu tenho meu pai, tenho meu irmão, então eu tenho uma rede [risos] particular. Então, eu grito: ‘socorro! Tá acontecendo isso, onde que eu vou? O que eu faço?’, sabe? Muitas vezes eles me ajudam” (p. 8).
22) Preconceito contra transtornos psiquiátricos	“Agora, o psiquiátrico é beem difícil, porque a maior parte das famílias tem um preconceito muito grande, fala: ‘não! Psiquiatra... Ela não é doida! Vai fazer o quê, no psiquiatra?’. Tanto os pais, quanto os filhos, eles também carregam esse preconceito, entendeu?” (p. 8).
23) Muito uso de drogas por estudantes	“Muita droga, Ian... Isso você viu, né? Muita, muita! Eu já tive um caso de uma menina que chegou na minha... Ela usou... Ai, eu esqueci o nome do negócio, uma coisa tão forte que ela entrou num surto psicótico, mas um surto psicótico gravíssimo! Sabe? Olhava pra mim e falava assim: ‘você é um anjo! Eu estou vendo as suas asas’. [...] E foi demorado, sabe? Não foi uma coisa assim... Não! O dela foram dias! Foi uma coisa, assim... Até esse meu filho me falou, na época, que tem droga que faz alguma coisa no cérebro, que detona essa crise, e que muitas vezes a pessoa tem uma tendência... Entendeu? E aí, ela começa a ter episódios, como uma esquizofrenia, por exemplo. [...] Foi o caso dela. Hoje eu vejo, ela trabalha aqui nessa padaria, na casa rosada, aí eu fico tão feliz de ver [risos]” (p. 8); “E aí, eu fico feliz quando eu olho aquela carinha dela, falo: ‘oh, meu deus! Deus abençoe’”(p. 9).
24) Arquivo discreto de casos delicados para preservá-los da exposição	“tenho sim [um arquivo sobre os estudantes], mas eu escrevo de uma maneira bem discreta, porque eu tenho receio, sabe? De que isso vaze de alguma forma. Então, não são todos os casos que a gente pode... Igual caso de abuso. [...] Não é uma coisa, assim, que eu tenho que apresentar, nem posso. Não é uma coisa que eu vou apresentar pras analistas. Às vezes, a gente comenta superficialmente: ‘oh, estou com um caso aqui, de uma menina que foi abusada’, tal tal tal, mas não entra em detalhe, né? Porque a gente tem que preservar” (p. 9).
25) A vítima do abuso é acusada de mentir e sofre retaliação da família	“Por exemplo, eu já tive um caso de uma menina que estava sendo abusada pelo pai, e a mãe não aceitava. É o clássico, né? A mãe não aceitava, falava que a menina tava inventando, ela TIROU a menina da escola” (p. 9).
26) A vítima do abuso sente-se culpada por ter	“Porque a menina tava comentando, chegou pedindo socorro, né? A menina falava pra mim assim: ‘eu não faço nada! Eu não

<p>sido abusada</p>	<p>provoco, eu não ponho nem short dentro de casa’. Olha que absurdo! Então, ela... Normalmente, as pessoas abusadas se sentem culpadas, acham que de alguma forma estão provocando o que está acontecendo” (p. 9).</p>
<p>27) Preocupação com a capacidade de outras escolas escutarem casos de abuso</p>	<p>“Mas essa família conseguiu se desvencilhar de uma forma... A gente fica preocupada, né?! Às vezes demora pra passar, viu... Por exemplo, eu penso que continua acontecendo. Porque mudou a menina de escola... Será que nessa escola tem alguém que vai ouvir?!” (p. 9).</p>
<p>28) Satisfação por ajudar mesmo que pouco a quem não tem acesso a nada</p>	<p>“Mas cê sabe, Ian, que me traz TANTA satisfação poder ajudar mesmo que pouco! Eu fico muito satisfeita de... Porque essas pessoas não têm acesso a nada! Elas não sabem que caminho tomar pra poder resolver algumas situações, entendeu?” (p. 10).</p>
<p>29) Com o tempo, a gente consegue separar e não trazer o peso dos problemas para casa</p>	<p>“[...] Então, assim, é pesado! É, tem dias que eu chego aqui [bota as mãos sobre os ombros] que eu estou... Sabe? E a gente acaba trazendo, acaba ficando preocupada, mas eu já consegui... Faz muito anos que estou trabalhando. Mesmo como professora, o universo de meninos que eu via com problemas era menor, que eram 30, 25 por ano. Mas eu convivia com esses problemas e, de alguma forma, eu trazia também. Com o tempo, a gente consegue separar, mas não é fácil, não. Tem dias que eu fecho a sala e falo: ‘meu deus...’” (p. 10).</p>
<p>30) Dinâmicas com grupos pequenos e grandes</p>	<p>“Eu uso dinâmicas em pequenos grupos, em grupos maiores... A minha sala é grande, então eu tenho uma mesa com bastante cadeiras, uma mesa comprida... Então, quando é em pequenos grupos, a gente trabalha ali, quando é uma coisa mais pontual; quando é uma coisa mais abrangente, a gente trabalha na turma toda... Entendeu?” (p. 10).</p>
<p>31) Mudam-se as gerações de alunos e com elas o trabalho de orientação</p>	<p>“[desde que entrei, em 2013, as funções do cargo] permanecem as mesmas” (p. 10); “eu acredito que [desde 1990] tenha mudado muito as questões com as quais os orientadores lidam, porque a vida vai mudando, os problemas vão alterando... Igual eu te falei, de transtornos psiquiátricos, casos de depressão... Isso vem aumentando. Não é que não existisse, mas vem aumentando. Os meninos estão muito fechados, né?” (p. 11); “Então, é uma conjunção de fatores que vêm modificando a nossa clientela e, em consequência, o nosso trabalho também, né, o que a gente tem que lidar” (p. 11); “E os problemas de uma geração também, né? Porque vai mudando, Ian. Quer dizer, na minha geração, lá em 70, a gente era tudo igualzinho, robzinho, tudo obediente, sentava bonitinho, levantava pra cantar o hino, essas coisas...”</p>

	Hoje não tem isso, hoje é totalmente diferente” (p. 11).
32) Os meninos estão cada vez mais fechados pois sem interação presencial	“Eu tenho um filho de 26, um de 30 e um de 26, eles já não tiveram... Tiveram pouco, porque eu forcei a barra; não tiveram videogame... Coisa de mãe professora, né? [risos] Então, assim, brincava na rua e tinha mais interação. Hoje, a gente vê que os meninos têm cada vez menos interação presencial, é muito o celular, o whatsapp, né? Então, eu não sei, eu acredito que esse afastamento vem alterando, sabe, a incidência desses casos” (p. 11).
33) Filhos de usuários de drogas e famílias desestruturadas têm mais problemas	“Juntamente com desestruturação das famílias, o excesso de droga, a facilidade da droga hoje, né? Hoje ela é muito fácil. E com isso, os meninos estão tendo mais problemas, viu, Ian? Porque eles já são filhos de pais usuários” (p. 11).
34) Determinadas drogas diminuem o aprendizado	“[...] a gente sabe que determinadas drogas, que determinadas substâncias alteram tanto a formação, até o aprendizado. Aliás, a aprendizagem é o primeiro que é afetado, então muitas vezes as pessoas falam: ‘ah, o ensino vem caindo!’. Não é o ensino que vem caindo. Não tem jeito de você fazer bacalhoda com sardinha, né? Então, assim, os meninos vêm numa queda assustadora” (p. 11).
35) Conformismo com casos crescentes de gravidez na adolescência	“Aí, junto disso, a gravidez na adolescência é uma coisa real e vem crescendo. As meninas acham lindo, 13 anos: ‘eu tô grávida!’; chega lá e conta pra mim: ‘tô feliz, minha família tá feliz!’. Como, meu deus? Como?! O que essa criança vai receber, com que bagagem que ela vai chegar na escola?” (p. 11).
36) Gestão e orientação educacional estão intimamente ligadas	“Acho que está intimamente ligado [gestão e orientação educacional], porque a gestão define o andamento de toda a escola. E quando o olhar é pro pedagógico - que deve ser! - a coisa anda um pouco melhor” (p. 11).
37) O atendimento aos meninos flui quando a escola é bem administrada	“[...] Vou te dar um exemplo das duas escolas que eu passei. O Benjamin Guimarães, lá em Bom Sucesso, tem uma administração... Vou te falar uma coisa: perfeita. A administração deles é assim... Então, eu tinha menos problemas pra conseguir atender os meninos, era mais fácil, a coisa fluía. Aqui, às vezes é mais complicado, principalmente pela parte disciplinar, entendeu? Porque a gente tem muito colegas, professores, que têm dificuldade em manter a disciplina” (p. 11-12).
38) Diretor flexível e humano favorece o lado pedagógico em detrimento da sobrecarga	“O último diretor é bastante flexível, muito humano, sabe? Olha muito o lado pedagógico, até, às vezes, em detrimento da parte administrativa mesmo, porque é uma sobrecarga horrorosa pra

administrativa	eles também, né? É uma cobrança muito grande...” (p. 11).
39) A gestão escolar deve manter a disciplina para que a aprendizagem ocorra	“Não estou falando em ficar todo mundo sentadinho, enfileirado, enfim, mudo; não, mas de manter uma disciplina mínima, pra haver a aprendizagem, porque uma sala inteirinha conversando, em pé, a aprendizagem não vai acontecer daquela forma, com cada um fazendo o que quer, né? Então, assim, a gente tem essa dificuldade aqui sim, e passa pela gestão, com certeza” (p. 12).
40) Se a orientadora disciplinar a turma, o professor perde a autoridade	“já aconteceu, por exemplo, de eu estar passando no corredor e uma turma inteira num alvoroço; o professor é baixinho, mais ou menos do tamanho dos meninos, e eu não vi que ele tava na sala. Então eu entrei e comecei: ‘gente, vamo sentar! Vamo acalmar! O que é isso? O que está acontecendo aqui?’; quando eu olho, o professor lá, Ian... Vou te falar uma coisa, eu queria desmaiar, porque é muito constrangedor pra mim e pra ele. Imagine a situação!” (p. 12); “eu já coloquei pros professores: ‘não faço isso por vocês. Façam vocês’. Porque, quanto mais eu fizer, menos autoridade esse professor vai ter, porque os meninos vão ficar quietos só na hora que eu estou lá” (p. 12).
41) Manter a tranquilidade para não cortar a confiança dos alunos	“exatamente! Eu não posso cortar... Porque é uma linha tênue essa confiança. Se eu virar a bruxa, acabou!” (p. 12); “é lógico que, às vezes, você tem que usar da sua autoridade, às vezes você tem que ficar bravo, porque o menino pode estar te desacatando. Então, você fala: ‘oh, meu filho, seu lugar é aí, o meu é aqui. Calma!’. Mas não pode, o meu comportamento não pode ser esse. O tempo todo, eu tenho que manter uma tranquilidade, né, às vezes... Com vontade de amarrar no ventilador e ligar, deixar o menino rodando [risos] mas não pode!” (p. 12-13).
42) Sonho com uma escola onde haja respeito por cada um, aprendizado prazeroso e significativo	“A escola que eu sonho é uma escola onde haja respeito, onde as pessoas aprendam com prazer e que aprendam coisas que sejam significativas pra elas. Mas, assim, principalmente o respeito. Eu acho que a humanidade está passando por uma falta de respeito ao próximo, ao espaço do outro, sabe? Acho que a escola tem que ser isso: cada um ter o seu espaço, ter o seu lugar, ser respeitado como um ser único, né?” (p. 13).
43) Respeitar a história de cada aluno e partir dela para que o ambiente seja dinâmico	“eu acho que é partindo do respeito ao aluno. Porque ele chega ali trazendo uma história, ele chega trazendo uma bagagem, uma vivência, e se a gente colocar isso numa gaveta, fechar e for ensinar apenas se atendo a conteúdos, a gente não vai conseguir isso. Porque esse ambiente de respeito, de dinâmica, do menino ter o espaço e a vez de falar, ele parte do princípio que você tem que enxergar cada um como único, né? Enxergar cada um,

	respeitar aquela história e partir dali. Não tem como a gente isolar o que veio, como foi feito na minha geração: não interessa de onde você vem, o que você traz; é isso aqui que você tem que fazer, é isso aqui que você tem que saber, né? Então, eu acho que a escola, nesse aspecto, ela evoluiu pouco ainda, viu, Ian...” (p. 13).
44) É prazeroso escutar uma aula onde todos têm voz, vez e são tratados no mesmo nível	“e as aulas dele... Cê tem que ver, dá prazer! Às vezes, na minha sala, ele tá dando aula numa sala em frente, tem um espaço assim, grande, um pátio, aí eu fico lá ouvindo, sabe? Dá prazer de ver, porque ele faz de uma forma que todo mundo tem voz, todo mundo tem vez, mesmo os meninos... E ele não tem problema nenhum, não vejo o Gabriel... Gabriel nunca levou menino indisciplinado pra mim. Então, é possível! É possível” (p. 13-14); “e ele é assim... As aulas dele são do jeito que eu acho que tinha que ser com todo mundo, entendeu?” (p. 14); “[...] Você chega lá, tá todo mundo no mesmo nível; não que ele se rebaixe, ele põe todo mundo no mesmo nível, e a coisa flui, sabe? É fantástico!” (p. 14).
45) Não há como programar o retorno presencial sem vacinar a população	“Eu acredito que presencialmente a gente não volte, esse ano. [...] eu sou uma que não sei o que eu faço se voltar... Não sei o que que eu faço... [acena negativamente com a cabeça] [...] olha, vou te falar uma coisa, antes da vacina...” (p. 14); “onde que foi? Foi no Pará ou Manaus, não sei onde que foi, que abriram e contaminou parece que 420 professores em uma semana...” (p. 15); “[...] você não tem jeito mais de fazer uma previsão de nada, absolutamente nada! Programar nada!” (p. 15).
46) Alta capacidade de transmissão do coronavírus	“o grande problema desse vírus é a capacidade de transmissão, né? Ela é altíssima. Você sabe que Itamonte tem 15 mil habitantes e nós estamos com quase 220 casos... Não sei te falar exatamente” (p. 15); “Lavras eu acho que tá ou subnotificado, ou escondido. Pra 20 mortos, tinha que ter uns 2 mil casos, né?” (p. 15).
47) Não fazemos ciência na escola, pois somos levados pela correnteza	“[silêncio] não. [não se faz ciência na escola]” (p. 15); “Pelo menos, é a minha visão, a minha experiência. A coisa vai desenrolando e vamos ver como que tá pra ver como que fica, entendeu? Eu não enxergo dessa forma, não. É...” (p. 15); “vão acontecendo e a gente vai numa correnteza...” (p. 16).
48) Inúmeras orientações e cobranças da superintendência	“[...] Embora venham aquelas inúmeras, né, da superintendência: as orientações, os memorandos... Agora, então, nessa fase – é um parênteses na nossa conversa – eu estou achando um HORROR a quantidade! Você não tá, não? [...] e a cobrança...” (p. 16).

49) A pandemia agravou as condições já precárias de vida das famílias, inclusive as escolares	“[...] Ainda mais eu, que convivo muito próxima das famílias e dos problemas que elas têm, às vezes tem mãe que vai lá e fica duas, três horas sentada, contando a vida pra mim, entendeu? Então, assim, os pais estão com muita dificuldade de lidar com os filhos. Agora você soma a isso uma pandemia, falta de emprego, falta de dinheiro, todo mundo junto o dia inteiro... Porque sair é um pra cada lado, você despacha o menino pra escola e dá um alívio, um pouquinho. Porque ali tem uma mãe com quatro ou cinco filhos, cada um de um pai... Isso aí é muito, absurdamente comum. Agora tá todo mundo junto, como que essa mãe vai administrar isso? Ajudar nas atividades... Eu não vejo como, sinceramente” (p. 16); “[...] Você acha que a mãe vai conseguir por esse menino sentado pra fazer? Não vai! Ela não tem... Ela não sabe pra ajudar. A maioria dessas mães já foram mães jovens que não estudaram, entendeu? Como?!” (p. 16).
50) Esse ano devia não contar	“[...] Eu acho que esse ano devia não contar. O ano que vem voltava: ‘ah, tava no sexto? Tá, ano que vem, vai pro sexto de novo. Agora que nós vamos fazer o sexto direito’. Porque... Oi?! [acena negativamente com a cabeça]” (p. 16).
51) Nem presencial às vezes funciona	“você deve ter uma realidade muito diferente da nossa, aqui, porque em cidade pequena as coisas são MUITO diferentes. Mas o nosso, aqui, nem presencial às vezes funciona. O menino vem pra escola pra fumar maconha com o menino ali na esquina, entendeu? Pra descer pra SELT, eles vão muito pra SELT em vez de vir pra escola, eles vão fazer um social! Entendeu? EU não vou comunicar conselho tutelar pra isso, não!” (p. 16).
52) Não tenho coração para acionar conselho tutelar contra uma família em condições precárias	“[...] Menino! Acionar conselho tutelar pra menino que não tá acompanhando? Oi?! [...] aqui, eu não tenho coragem! Sabe?” (p. 16); “[...] Só se o diretor chegar pra mim e falar: ‘Marina, faça!’. Aí eu faço, porque é minha obrigação, mas eu não tenho coração pra isso. Pensa bem, essa mãe, essa família ser notificada, ser punida de alguma forma. Ah não! Nós todos já estamos sendo punidos! Né verdade?” (p. 16).
53) Não tem como cobrar atividades de quem não tem meios para fazê-la	“às vezes, uma família tem um celular com whatsapp, só! Eles não têm acesso à internet, eles têm aqueles pacotes que só tem whatsapp” (p. 17); “[...] Agora, como você vai cobrar que esse menino não tá entregando o PET? Não tá mandando foto... Você tem participado das reuniões?” (p. 17); “e a gente não tá conseguindo o acesso a todos, né?” (p. 17).
54) Não dá para exigir grandes coisas na	“[...] E tem casos, por exemplo, eu oriento meninos com baixa visão, com perda de visão de um olho, então a orientação pra eles: ‘oh, no final! Vai fazendo no seu ritmo, no final você

pandemia	entrega” (p. 17); “[...] às vezes eu ligo, converso com a mãe, converso com o menino: ‘ah não! Faz sim, bobo, você vai perder o ano? Pensa pra você ver’ [risos] eu vou assim, sabe? ‘Chega o ano que vem, você vai perder o ano? Larga de ser bobo, escreve aí um pouquinho’. [...] é, uai! Não dá pra gente exigir grandes coisas agora, não. Não dá” (p. 18).
----------	--

Indicadores

Pré-indicadores	Indicadores
01) Formação inicial 03) Supervisão não é minha praia	01. Professora que se formou em pedagogia para ser orientadora
02) Já não contratavam orientador 04) Professora alfabetizadora sempre orientando 05) Trajetória profissional	02. Trajetória profissional como educadora infantil, alfabetizadora e orientadora
06) Orientador tem pecha de que não trabalha 07) Orientação pouco aparece pois demora e costuma exigir sigilo 08) Pressões e conflitos contra a orientadora educacional	03. Orientação gasta muito tempo para conseguir mostrar resultados
09) Exigir que o supervisor seja também orientador gera sobrecarga 10) O curso de pedagogia não te deixa pronto para atuar em qualquer área 17) A orientadora dispõe do tempo necessário para se aproximar dos alunos	04. Quando temos muito o que fazer, algo não fica bem feito
11) Atendimento para alunos e famílias com apoio da rede pública 14) Rotina de conseguir a confiança para que me contem os problemas e eu possa ajudar 21) Sorte de ter uma rede particular 30) Dinâmicas com grupos pequenos e grandes	05. Rotina de conquistar a confiança de alunos para poder ajudá-los, com apoio público e privado
12) Muitos casos de depressão e ignorância sobre eles 13) Problemas psiquiátricos em adolescentes que se cortam 18) Problemas psiquiátricos relacionados à não aceitação	06. Muitos encaminhamentos médicos, psicológicos e psiquiátricos, bem como preconceitos sobre eles

<p>de sexualidades</p> <p>20) Muitos casos de abuso e violência sexual</p> <p>22) Preconceito contra transtornos psiquiátricos</p> <p>23) Muito uso de drogas por estudantes</p>	
<p>15) Orientadora confundida com disciplinadora</p> <p>16) Sobrecarregada quando precisa disciplinar no lugar do professor</p> <p>40) Se a orientadora disciplinar a turma, o professor perde a autoridade</p> <p>41) Manter a tranquilidade para não cortar a confiança dos alunos</p>	07. Não posso cortar a confiança dos alunos nem a autoridade do professor
<p>19) Especialistas precisam ter empatia, abertura e ausência de preconceitos para falar com amor e cautela</p> <p>24) Arquivo discreto de casos delicados para preservá-los da exposição</p>	08. Ausência de preconceitos para falar com amor e cautela
<p>25) A vítima do abuso é acusada de mentir e sofre retaliação da família</p> <p>26) A vítima do abuso sente-se culpada por ter sido abusada</p> <p>27) Preocupação com a capacidade de outras escolas escutarem casos de abuso</p>	09. Culpabilização e retaliação familiar sofridas por uma aluna, vítima de abuso sexual, também preocupam outras escolas?
<p>28) Satisfação por ajudar mesmo que pouco a quem não tem acesso a nada</p> <p>29) Com o tempo a gente consegue separar e não trazer o peso dos problemas para casa</p>	10. Satisfação por conseguir ajudar e hoje saber separar as preocupações e as conquistas do trabalho
<p>31) Mudam-se as gerações de alunos e com elas o trabalho de orientação</p> <p>32) Os meninos estão cada vez mais fechados pois sem interação presencial</p> <p>33) Filhos de usuários de drogas e famílias desestruturadas têm mais problemas</p> <p>34) Determinadas drogas diminuem o aprendizado</p> <p>35) Conformismo com casos crescentes de gravidez na adolescência</p>	11. A geração atual de alunos aprende menos, pois suas famílias estão desestruturadas, drogadas e conformadas
<p>36) Gestão e orientação educacional estão intimamente ligadas</p> <p>37) O atendimento aos meninos flui quando a escola é</p>	12. Se a gestão mantiver a administração, o pedagógico e a disciplina na escola, a aprendizagem e a orientação

<p>bem administrada</p> <p>38) Diretor flexível e humano favorece o lado pedagógico em detrimento da sobrecarga administrativa</p> <p>39) A gestão escolar deve manter a disciplina para que a aprendizagem ocorra</p>	educacional fluem
<p>42) Sonho com uma escola onde haja respeito por cada um, aprendizado prazeroso e significativo</p> <p>43) Respeitar a história de cada aluno e partir dela para que o ambiente seja dinâmico</p> <p>44) É prazeroso escutar uma aula onde todos têm voz, vez e são tratados no mesmo nível</p>	13. Respeitar cada aluno no mesmo nível e o prazer do aprendizado dinâmico, a partir da voz de cada um
<p>45) Não há como programar o retorno presencial sem vacinar a população</p> <p>46) Alta capacidade de transmissão do coronavírus</p>	14. Sem vacinas, não há como programar nada nesta pandemia de coronavírus
<p>47) Não fazemos ciência na escola, pois somos levados pela correnteza</p> <p>48) Inúmeras orientações e cobranças da superintendência</p>	15. Somos levados pela correnteza de orientações e cobranças para a escola
<p>49) A pandemia agravou as condições já precárias de vida das famílias, inclusive as escolares</p> <p>50) Esse ano devia não contar</p> <p>51) Nem presencial às vezes funciona</p> <p>52) Não tenho coração para acionar conselho tutelar contra uma família em condições precárias</p> <p>53) Não tem como cobrar atividades de quem não tem meios para fazê-la</p> <p>54) Não dá para exigir grandes coisas na pandemia</p>	16. As condições de vida das famílias foram ainda mais agravadas na pandemia, por isso não há como exigir muito dos alunos

Núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de significação
<p>01. Professora que se formou em pedagogia para ser orientadora</p> <p>02. Trajetória profissional como educadora infantil, alfabetizadora e orientadora</p>	<p>a) Professora alfabetizadora e Pedagoga orientadora</p>
<p>03. Orientação gasta muito tempo para conseguir mostrar resultados</p>	<p>b) Conquistar a confiança dos alunos para ajudá-los é uma rotina de trabalho</p>

05. Rotina de conquistar a confiança de alunos para poder ajudá-los, com apoio público e privado	invisibilizada
04. Quando temos muito o que fazer, algo não fica bem feito 15. Somos levados pela correnteza de orientações e cobranças para a escola	c) A correnteza de cobranças e o multitarefismo levam a escola para longe da ciência
06. Muitos encaminhamentos médicos, psicológicos e psiquiátricos, bem como preconceitos sobre eles 09. Culpabilização e retaliação familiar sofridas por uma aluna, vítima de abuso sexual, também preocupam outras escolas? 10. Satisfação por conseguir ajudar e hoje saber separar as preocupações e as conquistas do trabalho	d) Preconceitos sobre encaminhamentos médicos, psicológicos e psiquiátricos de alunos preocupam as escolas?
07. Não posso cortar a confiança dos alunos nem a autoridade do professor 08. Ausência de preconceitos para falar com amor e cautela 10. Satisfação por conseguir ajudar e hoje saber separar as preocupações e as conquistas do trabalho 13. Respeitar cada aluno no mesmo nível e o prazer do aprendizado dinâmico, a partir da voz de cada um	e) Respeitar a voz de cada aluno, falar com amor e cautela para que o aprendizado seja dinâmico
11. A geração atual de alunos aprende menos, pois suas famílias estão desestruturadas, drogadas e conformadas 12. Se a gestão mantiver a administração, o pedagógico e a disciplina na escola, a aprendizagem e a orientação educacional fluem	f) Não tem jeito de fazer bacalhoda com sardinha, mas a aprendizagem e a orientação fluem se a escola é bem gerida
14. Sem vacinas, não há como programar nada nesta pandemia de coronavírus 16. As condições de vida das famílias foram ainda mais agravadas na pandemia, por isso não há como exigir muito dos alunos	g) Nesta pandemia, enquanto não houver vacina, não temos como programar nada nem exigir muito dos alunos

3 Textualizando perfis das especialistas

Talvez este momento seja o mais desafiador da investigação, pois percorrer zonas de sentidos de outras pessoas, deixando-se direcionar por elas, não é tarefa simples. O rigor em saber separar quem sou eu e quem é o outro foi garantido, entretanto, no processo de constituição dos núcleos de significação. Agora, os sentidos se misturam inevitavelmente. Porque falo de especialistas em educação básica com as quais compartilho o mesmo trabalho, em contextos muito próximos, mesmo diferentes.

As zonas de sentido, agora, inevitavelmente se misturam, mas não se confundem. Pois as significações das especialistas são preservadas na textualização dos perfis, uma vez que tais textos, elaborados por mim, são revisados pelas pedagogas que lhes dão base material à representação. Esses perfis, portanto, constituem-se no diálogo entre pesquisador e participantes.

Deste modo, apresentamos abaixo os perfis das pedagogas escolares, elaborados *sobre e em diálogo com* cada especialista, mediante a constituição dos núcleos de significação dos relatos.

3.1 Liz – Escola Consciência Coletiva

Entre idas e vindas, tudo tem hora para começar. Trata-se de abraçar as oportunidades com a própria existência, contra o vazio de sentido que às vezes permeia quem somos. A profissão é uma mistura de trabalho e histórias de vida, que nasce desse estado de carência por algo que ainda não se sabe o que é, pois talvez tenha caído no esquecimento, ficou para trás... Nas lembranças remotas do que nos fez bem por inteiro, que se prolongam na bagagem do que nos apoia e cuida. Trago na mochila os vínculos que me fazem filha, mãe, avó e esposa; os laços que me fazem querer voltar ao conforto da família.

Porém, a profissão é mais que isso. Porque me fez ir à esquina da vida. Sou eu, autônoma, em movimento, conhecendo novas realidades antes desconhecidas, muito diversas, com a sede de aprender e crescer com as diferenças. Para além do ensino, a capacidade de observar e educar o olhar me faz pedagoga, supervisora da amplitude de mundos, posturas, tons de voz, entrosamentos entre a vida e a técnica.

Supervisiono ao olhar e agir sobre o todo de professores, alunos e familiares, de forma didática, pedagógica e dialógica. Sempre ouvindo o outro com respeito e responsabilidade, com esse lado humano, sem abrir mão de falar, conversar, envolver-me em práticas pedagógicas e investigar histórias de vida. Para então sugerir superações educativas. Conjuntamente. Sou especialista nisso, embora sobrecarregada por ter de fazer de tudo um pouco em duas escolas, para complementar a renda.

Por mais dominantes que as teorias administrativas sejam, quando sobrepujam a pedagogia e burocratizam a educação, é sem escapatória: o chão da escola é tão vivo, que não há receituário técnico que dê conta! Mesmo assim, precisamos prestar contas periodicamente, lidar com práticas gestoras administrativas e financeiras na direção da escola. Se deixar, não sobra tempo para o pedagógico. Mas, enquanto eu estiver na direção, não conseguirei separar uma coisa da outra. Sou pedagoga, é a minha formação que me diferencia e dá base sólida para conceber essas três dimensões da gestão educacional como inseparáveis.

Ainda assim, o pedagógico é o coração da escola, pois sem a relação professor-estudante não há educação escolar. Portanto, a vitalidade da escola está na sala de aula, que se movimenta conforme as novidades trazidas por cada geração. É nosso dever acompanhá-las em sua dinamicidade. Por vezes, sair do roteiro e abrir a janela da sala de aula, para acolher o que está além dos planos, enriquecendo-os com escuta ativa, outras falas, leituras e escritas. De modo que formemos pessoas felizes e realizadas com o que lhes faz bem.

3.2 Tayná – Escola Artesã de Sonhos

Tinha acabado de me formar pedagoga e iniciar os trabalhos na escola pública, quando recebi uma oferta. Quem recusa ganhar sete vezes mais por um trabalho similar? Na escola privada, como coordenadora pedagógica. Por isso saí da escola pública, mas lucrei porque a escola particular fez com que eu buscasse capacitação. E assim segui até me aposentar, inclusive ingressando no ensino superior como professora do curso de pedagogia e das demais licenciaturas, o que me fez progredir na formação com as metodologias de ensino. Assim, o estudo para mim foi e continua sendo constante.

Hoje, volto à escola pública com o ideal de devolver para a sociedade tudo o que aprendi nesses anos de carreira como pedagoga, mas também querendo aprender mais, com

uma realidade que eu desconhecia até então. Às vezes, acho que vivi por longo tempo em um mundo platônico. Percebo agora que escreveram políticas educacionais para uma escola que não é esta, pública, com adolescentes em condições reais que transcendem a burocracia; vão além do preenchimento de papéis, do acompanhamento do diário. Percebo, pois gosto de criar vínculos e respeito com alunos e professores no dia-a-dia.

Neste sentido, manter cadernos de registro é um jeito seguro de trabalhar, supervisionando a dinâmica viva da educação escolar para não ficar doido com tanta mistura. Há registros de atendimento a pais, alunos e professores nesses cadernos, narrando a escola como um organismo vivo, que servem a toda a comunidade no trabalho de supervisão e melhoria permanente do ensino, embora poucas vezes se registre sobre ele. O ensino está cada vez mais esquecido no meio de tantas funções que a escola assume, mas acredito que ele deve ser a prioridade da educação escolar para que os alunos aprendam de fato.

Trago sugestões para o crescimento saudável da Escola X na minha prática como supervisora, trabalhando e conversando com professores em torno de seu papel como artesãos dos sonhos dos alunos. Pois acreditamos que escola de qualidade é aquela que desenvolve uma cultura pedagógica capaz de garantir a inserção social do aluno, com melhoria da vida pessoal, familiar e do planeta. Assim, o número de alunos da nossa escola que conseguem acessar a Universidade é um forte indicador da qualidade educacional que aqui desenvolvemos.

3.3 Erika – Escola Consciência Coletiva

Fui professora da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, paralelamente, por muitos anos antes de me tornar supervisora. Em outra ocasião, trabalhei como professora do atendimento educacional especializado. Nesses anos, quando fui professora dos pequeninhos em minha trajetória como pedagoga, ganhei de presente as novas gerações.

No início da década passada, passei no concurso para o cargo de Especialista em Educação Básica do Estado de Minas Gerais e tomei posse na escola onde estou desde então. A ludicidade da educação com os pequenos faz parte da pedagoga que sou, mas ela não foi bem recebida pelos professores quando me iniciei na supervisão. Desafiaram-me bastante ao

invés de me acolherem, por isso tive de buscar experiências de supervisão em outras escolas e com minhas supervisoras antigas.

Em contrapartida, penso que a supervisão que acolhe e estimula a participação de todos, professores e alunos, por meio de projetos de educação para a vida, por exemplo, consegue pintar uma nova escola com a cara da comunidade a que pertence e melhorar seus resultados. Para que essa transformação aconteça, entretanto, é preciso ponderação e respeito à história desta escola.

Dá para perceber que é muito serviço para um cargo só! Ou o Estado aumenta a carga horária e as condições de trabalho do especialista, ou desmembra esse cargo em dois: 1) supervisor, para oferecer auxílio pedagógico ao corpo docente; 2) orientador, para acolher os estudantes. Uma vez que o pedagogo escolar pode assumir funções diversas, mas deve ser reconhecido especificamente no trabalho de cada função que desempenha, para ter seus direitos de carreira garantidos.

A comunidade desta escola elegeu-me diretora três anos após eu ser sua especialista/supervisora. Aprendi a ser gestora no exercício e no estudo da direção; na gestão da sobrecarga entre a centralização, a democracia e a realidade escolar, pois enfrento o desafio e a experiência frustrante de, por vezes, ter de centralizar algumas decisões para garantir direitos básicos. Uma vez que todos querem que a participação aconteça, mas são poucos os que se educam democraticamente, dispondo-se a participar.

Tal sobrecarga recai também sobre as especialistas e tende a lhes separar dos projetos da escola, quando, na verdade, deveríamos contribuir para democratizar sua gestão. Já eu, enquanto diretora, sinto-me como se estivesse carregando pedras em um campo de concentração, porém com a tarefa de dizer que é algo mais leve para a equipe escolar. Há muita capacitação para ser repassada – pouca formação para qualificar a educação que realizamos, contudo.

Diante dessas adversidades, prefiro participar de pequenos núcleos possíveis, com educadoras e educadores empenhados na pesquisa das próprias práticas escolares a fim de transformá-las, escutando os alunos de modo que as metodologias os alcancem. Afirmo-me professora, ciente da docência, contra a banalização da educação em curso. A escola que aprende sabe escutar o que a estrutura cala, mas nenhum governo quer escutar o que a escola fala. Porque ela é um espaço que agrega diversas pessoas e direitos, apresentando possibilidades de um mundo melhor.

3.4 Marina – Escola Machado de Assis

Eu já era professora quando estudava pedagogia para ser orientadora educacional, porque fiz, anteriormente, o curso técnico em magistério. Trabalhei por pouco tempo com a educação infantil, até me tornar professora alfabetizadora: profissão a que me dediquei por trinta anos. Assim eu permaneci orientando, pois já não contratavam orientador. Ademais, supervisão nunca foi minha praia.

Trabalhei como professora alfabetizadora na Escola Machado de Assis por décadas, até me aposentar no cargo. Continuo trabalhando nessa escola como orientadora, contudo, após passar no concurso para especialista/ orientador educacional ao final da trajetória na alfabetização. Mesmo com tantos anos de casa, conquistar a confiança dos alunos para ajudá-los é uma rotina de trabalho algumas vezes dificultada pela equipe escolar, mas no geral encontro apoio dos colegas de trabalho e da equipe gestora. É muito tempo gasto em entrevistas individuais, dinâmicas com grupos pequenos e grandes de alunos, conversas com as famílias, articulações com as redes pública e privada na resolução de problemas, para tanta pecha de que “orientador não trabalha”. Os resultados da orientação educacional pouco aparecem, pois demoram e costumam exigir sigilo.

A correnteza de cobranças e o multitarefismo levam a escola para longe da ciência, quando, por exemplo, determinam que o supervisor seja também orientador, porque o curso de pedagogia não te deixa pronto para atuar em qualquer área. Isso gera sobrecarga. Nesta pandemia, inclusive, enquanto não houver vacina, não temos como programar nada nem exigir muito dos alunos. Sabe-se que, quando temos muito que fazer, algo não fica bem feito. Por isso sou incapaz de acionar o conselho tutelar para atender uma família em condições precárias de vida, nesse período pandêmico, porque é inadmissível cobrar atividades de quem não tem meios para fazê-las. Levadas por essa correnteza de cobranças, será que as escolas conseguem se preocupar com os preconceitos sobre encaminhamentos médicos, psicológicos e psiquiátricos de alunos? Há quem os escute nas escolas?

Apesar do peso deles, sinto satisfação por conseguir ajudar a desvelá-los e, hoje, saber separar as preocupações e as conquistas do trabalho. Sei que não tem jeito de fazer bacalhoda com sardinha, uma vez que a geração atual de alunos encontra mais dificuldades para aprender, pois, em sua maioria, são oriundos de famílias desassistidas socialmente, desestruturadas, drogadas e conformadas; mas a aprendizagem e a orientação fluem se a

escola é bem gerida. Devemos respeitar a voz de cada aluno, falar com amor e cautela para que o aprendizado seja dinâmico. Assim, não corto a confiança dos alunos nem a autoridade dos professores.

CAPÍTULO 4: SIGNIFICAÇÕES SOBRE GESTÃO ESCOLAR A PARTIR DE OLHARES PEDAGÓGICOS

Escrever perfis das pedagogas participantes desta pesquisa foi um exercício inicialmente de síntese, que redundou na ponderação entre as significações do pesquisador e das profissionais pesquisadas, tendo em vista o exercício comum das mesmas funções por ambas as partes e sua decorrente alta probabilidade de atribuir sentidos pessoais diversos a experiências sociais similares. Exercício de síntese porque os próprios núcleos o são, ao passo que se constituíram como as menores unidades possíveis de enunciações dessas pedagogas em diálogo com o pesquisador, dentre dezenas de assuntos discutidos, acerca das práticas de gestão educacional no trabalho escolar de especialistas em educação básica. De certo que as conversas não se limitaram ao tema, mas foram por ele tangenciadas de forma intencional e planejada a fim de que se criasse uma dinâmica discursiva a qual abrisse caminho às interpretações particulares das especialistas na lida com significações atribuídas a seu trabalho, acentuadamente em relação à gestão escolar.

Desde a identificação de pré-indicadores em cada contexto que lhes produz, mas, por sua vez, surge de outros momentos relacionados, aglutinados por similaridade, contraposição e/ou complementaridade em indicadores de zonas de sentido; até a nomeação de núcleos de significação em unidades mínimas de análise, as palavras expressaram as experiências de quem as enunciou. Na escrita dos perfis, no entanto, o pesquisador aproximou-se das significações sociais indicadas pelos núcleos ao mesclar, no texto, suas zonas de sentido com as das participantes, isto é, suas palavras com as delas. Apenas algumas palavras de um único perfil foram alteradas por uma das participantes, o que sinalizou um direcionamento mais cauteloso a determinados assuntos que ela trata.

Neste capítulo, queremos saber: o que essas significações sugerem sobre o papel da escola? Como se relacionam com as normativas que regulam o trabalho de especialistas em educação básica? A fim de desenvolver o esboço de análise inter e intranúcleos iniciado nos perfis individuais, procederemos à discussão dos dados desta pesquisa a partir de cinco tópicos gerais de confluência entre as diferentes conversas, de modo a captar elementos compartilhados por elas mesmo que em sentidos opostos. Os tópicos são os seguintes: 1) Burocracia e sobrecarga; 2) Direção ou gestão escolar; 3) Práticas de supervisão e orientação educacional; 4) Cultura pedagógica; 5) Acolhimento e escuta de novas gerações.

Discutiremos um por um, mediante o cotejo de textos. Isso nos permitirá erigir algumas categorias, as quais conformarão o quadro geral de significações das especialistas em educação básica de escolas estaduais em Lavras-MG sobre práticas de gestão educacional.

1 Burocracia e sobrecarga

Talvez este tópico seja o mais pujante no senso comum de escolas estaduais em Lavras-MG. Lembro-me da especialista Liz ressaltando a sobrecarga e a burocratização dos processos nessas escolas, em comparação com as escolas municipais. Em seu núcleo *a) Enraizamento e hegemonia das teorias administrativas na burocratização da educação escolar*, no indicador *01. Muita demanda tecnicista distante da educação escolar*, pré-indicador *01) Burocratização da educação*, ela afirma: “A escola, eles fazem de tudo para ela ser técnica, ser só burocrática”. Percebe-se, aqui, o sentido tecnicista atribuído à burocracia. Adiante, Liz ilustra esse sentido com um exemplo no pré-indicador *34) Dados administrativos são a alma da escola*: “E tem o administrativo também, que você tem que estar ali olhando o que está acontecendo no SIMADE, onde é a alma da escola, que gera todos os dados dos funcionários, dos alunos”.

A alma é o que anima os corpos e os move de dentro para fora, segundo Sócrates no Fedro: diálogo platônico sobre a alma. Dados técnicos sobre a vida escolar de funcionários e alunos, tratados de forma administrativa, são considerados pela especialista como o próprio movimento interno da escola, uma vez que sua fala nos permite tal correlação com o idealismo platônico. Porém, Liz relata que os dados são a alma da escola com base no imperativo comunicativo vinculado ao sistema de ensino, no compartilhamento da gestão educacional em rede. Sobretudo no contexto atual de investida da lógica empresarial nas escolas públicas, com foco em metas, geração e análise de resultados a partir de avaliações externas em larga escala, características do tecnicismo.

A burocracia enquanto tipo ideal puro na sociologia da dominação de Max Weber, no entanto, é diferente do que se costuma falar sobre burocracia em escolas estaduais de Lavras; em alguns momentos, é até mesmo o contrário, apesar de, em ambos os casos, seus sentidos sempre estarem associados à administração ou, em termos weberianos, à execução plena da dominação. A diferença oscila entre o polo da sobrecarga de tarefas, mais próxima do sentido

de burocracia para o senso comum em estudo, e o polo da legalidade, que legitima a relação de mando e obediência na instituição, característica da dominação racional como tipo puro ideal de dominação burocrática. Segundo Weber, há elementos constitutivos do funcionalismo moderno em qualquer forma de administração, dentre eles:

[...] encontramos as leis e/ou os regulamentos administrativos, dirigidos pelo princípio de competências oficiais fixas e ordenadas, em sua maior parte, um conjunto de regras que necessitam: (i) da existência de uma distribuição fixa das atividades regulamentadas necessárias aos fins da administração, isto é, os “deveres oficiais”; (ii) dos poderes de mando, que se fazem necessários ao cumprimento dos deveres que são fixamente distribuídos, e dos meios coativos, delimitados por regras e eventualmente empregados; e, (iii) das providências planejadas pela contratação de pessoas com qualificação regulamentada para o cumprimento satisfatório e contínuo dos deveres e do exercício dos direitos (PROTETTI, 2021, p. 263).

Deste modo, como falar do significado weberiano de burocracia, do “cumprimento satisfatório e contínuo dos deveres e do exercício dos direitos” com tão poucos educadores efetivos nas escolas estaduais de Minas Gerais? Com o quadro de pessoal das escolas oscilando anualmente ou mesmo em períodos menores que um ano? Ademais, qualquer administração moderna que se pretenda burocrática deve racionalizar os processos justamente para não os sobrecarregar. É um paradoxo, portanto, falar do conceito de burocracia aliado à sobrecarga de tarefas, mas é dessa maneira às avessas que a burocracia é significada no senso comum das especialistas participantes, assim como o era para mim, pesquisador, antes de pesquisá-lo.

Ainda no mesmo núcleo de significação, no indicador 06. *Especialista em fazer de tudo um pouco*, pré-indicador 35) *Especialista faz trabalho burocrático*, Liz apresenta mais contornos sobre esses dados técnicos que representam a burocracia: “Tem a parte burocrática, né? Observação de sala de aula, você tem que fazer o registro. Os diários! Você tem que acompanhar, ver se todos estão registrando no dia, se estão lançando os conteúdos. A infrequência! Se tem aluno infrequente... A demanda é muito grande [...]. E depois vem a analista, quinzenalmente, uma vez por mês, e você tem que apresentar tudo para a superintendência. Essa é a parte chata, né? A burocrática”. Ou seja, a burocracia, aqui, está nos dados, nos registros dos trabalhos que precisamos apresentar à superintendência regional de ensino: instância hierarquicamente superior à escola. A burocracia, por isso, está nas relações de mando e obediência, e nisto encontra paralelo com o tipo ideal puro de Weber.

Porém, essas relações são obstruídas pela sobrecarga de tarefas diante da desvalorização profissional de educadores e, assim, tornam-se “a parte chata”.

Já no indicador 09. *Concepção administrativa de gestão em três dimensões inseparáveis*, pré-indicador 33) *Gestão é administração humana e burocracia financeira*, a especialista avança na discussão para o campo da legalidade associado aos recursos financeiros da escola: “O administrativo, que é a gestão, ela é muito burocrática. Apesar que ela é humana também. Mas ali tem uma parte financeira que é muito burocrática, você tem que ficar muito atento, estudar muito as resoluções, porque sempre de um ano para o outro, muda”. Nota-se o salto lógico dos dados técnicos às finanças, sob mediação das normas, na zona de sentidos que compõem o núcleo de significação das “teorias administrativas na burocratização da educação escolar”.

A supervisora Tayná reafirma o desconforto em ter que lidar com o distanciamento entre as políticas educacionais e a educação escolar cotidiana, em seu núcleo b) *Escreveram políticas educacionais para uma escola que não é esta, pública, com adolescentes em condições reais que transcendem a burocracia*. Aposentada na escola privada, em seu indicador 04. *Volta frustrante, mas realista à escola pública*, pré-indicador 10) *Dificuldade entre a realidade escolar e as políticas educacionais*, ela diz: “É difícil porque a gente não consegue fazer o equilíbrio do que eles querem e a realidade da escola, tá? Não tem uma correspondência [risos], termo a termo ali, de jeito nenhum. É uma conta que não dá certo”.

Por outro lado, no pré-indicador 08) *Frustração no trabalho na escola pública*, Tayná comenta sobre certa facilidade nada positiva, mas desanimadora: “é mais... Frustrante. Tá? Difícil não é, é até fácil demais trabalhar na escola pública do jeito que ela te pede, no guia do especialista, tá? Ela não te exige nada! [...] tá tudo pronto! Eu só tenho que tirar tarefa. E seria bom se tirasse a tarefa e nem pensasse, né? Nem discutisse. Cê tira a tarefa e não pergunta, não! É assim. Então isso me deixa muito triste, porque a gente podia melhorar muito a educação”. Em seguida, ela relaciona o assunto com a burocracia: “[...] é muito fácil fazer o que eles querem. Não é difícil. [...] é fácil na questão burocrática”. A burocracia assume, então, a tonalidade opaca daquilo que está pronto e só precisa “tirar tarefa”, sem necessidade de pensar sobre o que se faz.

Pavimenta-se o caminho institucionalizado para o autoritarismo neste contexto praticista, em que a discussão e a possibilidade de superação coletiva dos problemas da prática educativa são negligenciadas a fim de que a lógica da superexploração prevaleça com

sobrecarga de funções, mas com materiais previamente elaborados para a plena execução da educadora. A esse respeito, Vitor Paro nos alerta:

Dos condicionantes do autoritarismo na escola, os de ordem institucional estão, sem dúvida nenhuma, entre aqueles que mais dificultam o estabelecimento de relações democráticas e, em consequência, a participação da comunidade na gestão escolar. A escola pública, como acontece em geral com as instituições numa sociedade autoritária, é organizada com vistas a relações verticais, de mando e submissão, em detrimento das relações horizontais, de cooperação e solidariedade ente as pessoas (PARO, 2016, p. 30).

Erika, especialista que dirige a Escola Consciência Coletiva junto com Liz, traz à tona o tema da democracia em seu núcleo *b) Gestão da sobrecarga entre a centralização, a democracia e a realidade escolar*. Lembro-me dela afirmar que nós, especialistas, devemos contribuir com a instituição de práticas democráticas nas escolas. No entanto, conforme o indicador *06. A educação estadual hoje sobrecarrega e separa o especialista dos projetos da escola*, no pré-índice *21) Especialista sobrecarregado e alheio aos projetos da escola*: “A partir do momento que estão criando esses sistemas pra facilitar, tá virando mais sistemas pra gente poder acompanhar, né? É uma cobrança enorme! [...] Vejo que cada vez mais tá chegando mais coisas, mais projetos... Não que é a escola desenvolvendo seus projetos, mas eu vejo que cada vez mais chegam projetos da secretaria de educação pra gente cumprir dentro da escola, aí a gente não dá conta de fazer o que é nosso, pra fazer o que veio lá de cima”. Consequentemente, todo esse quadro institucional de sobrecarga e ingerência externa tende a suplantiar as tentativas autônomas de leitura da realidade da escola para a construção verdadeiramente democrática de seus projetos educacionais.

É possível que a burocratização, na acepção conceitual weberiana, desenvolva-se em tais condições de sobrecarga e alienação da realidade escolar? Destaca-se, pois:

[...] algumas necessidades para a ocorrência do processo de burocratização: *(i)* a criação de exércitos permanentes, condicionada a uma situação política de poder; *(ii)* o correspondente desenvolvimento da administração financeira; *(iii)* as exigências culturais crescentes, fruto do desenvolvimento da riqueza das camadas mais influentes no Estado; e, *(iv)* o desenvolvimento dos meios de comunicação e transportes, fator puramente técnico, mas indispensável para a administração burocrática (PROTETTI, 2021, p. 268).

Se considerarmos que, no Brasil, as políticas educacionais confundem-se com as oscilações dos governos, em vez de serem publicamente tratadas como assunto estratégico de Estado, inexistem permanência ou desenvolvimento possível na educação escolar pública. O último Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014-2024, por exemplo, foi sufocado poucos anos após o seu início, em 2016, com a aprovação da Emenda Constitucional Nº 95, a qual congelou os investimentos públicos em educação, saúde e assistência social por 20 anos. Recentemente, são os planos de carreira e a estabilidade dos servidores públicos que estão ameaçados de extinção com a reforma administrativa da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) Nº 32/2020. É irônico que as poucas ações de longo prazo do Estado brasileiro as quais se explicitam na atualidade são medidas de contingenciamento dos investimentos públicos em bens sociais ou garantia de sigilo de informação de seus altos cargos por cem anos.

Tal é a contradição das políticas educacionais no poder de Estado centralizado para a dominação de uma classe sobre a outra, interessado na permanência da exploração do trabalho, no caráter burguês da propriedade e no ocultamento de suas relações. Por isso, sem nenhum interesse no desenvolvimento da escola como espaço de apreensão do conhecimento científico para o desvelamento da realidade em seus constituintes objetivos. Lenin historiciza as bases institucionais desse poder desde a dinâmica entre as classes sociais em luta ao longo do tempo, inversamente a quaisquer tipos ideais puros sobre elas:

O poder de Estado centralizado, próprio da sociedade burguesa, surgiu na época da queda do absolutismo. As duas instituições mais características desta máquina de Estado são: o funcionalismo e o exército permanente. Nas obras de Marx e Engels fala-se repetidas vezes de como mil laços ligam estas instituições precisamente à burguesia. [...] Em particular, precisamente a pequena burguesia é atraída para o lado da grande e é submetida a ela, em grau significativo, por meio deste aparelho, que dá às camadas superiores do campesinato, dos pequenos artesãos, dos comerciantes, etc., lugarzinhos relativamente cómodos, tranquilos e honrosos, que colocam os seus possuidores *acima* do povo (LENINE, 1980, p. 241-242; grifo do autor).

Não é a pequena burguesia, no entanto, que precisa trabalhar em duas ou três escolas simultaneamente, hoje, e ocupa cargos estaduais do funcionalismo público para isso. O capitalismo dependente, como fruto histórico do escravismo colonial, configura o Estado brasileiro com traços particulares em sua formação socioeconômica, decorrentes do imperialismo conforme sistematizado por Lenin. Ainda assim, o processo de atração e

aculturação via assimilação institucional da classe trabalhadora pela burguesia se repete como traço universal nos diferentes contextos, sejam eles democráticos ou não:

Engels sublinha uma e outra vez que, não só na monarquia mas *também na república democrática*, o Estado continua a ser Estado, isto é, conserva o seu traço distintivo fundamental: transformar os funcionários públicos, “servidores da sociedade”, seus órgãos, em *senhores* dela (LENINE, 1980, p. 274; grifos do autor).

Ser especialista como o próprio termo diz, sem garantia ao desenvolvimento profissional dessa capacidade de apreensão do real, envolto em uma multiplicidade de tarefas difusas, somente inspira ares de soberba. Marina, orientadora educacional, alerta em seu núcleo c) *A correnteza de cobranças e o multitarefismo levam a escola para longe da ciência*, no indicador 04. *Quando temos muito o que fazer, algo não fica bem feito*, pré-indicador 09) *Exigir que o supervisor seja também orientador gera sobrecarga*: “às vezes, chega um menino indisciplinado ou com outros problemas na sua sala, e você não consegue saber o que é. Então, eu acho uma sobrecarga pro supervisor, né? Porque você tem toda aquela parte burocrática pra resolver, que é da sua função, e você ainda tem mais isso pra fazer. Então, assim, quando a gente tem muita coisa pra fazer, alguma não fica bem feita, né? A grande realidade é essa. Porque eu vejo que gasto meu tempo inteirinho, saio de lá exausta e não faço a parte burocrática, né? Não faço a parte do supervisor. Então, como que o supervisor vai fazer as duas partes?”. Ela continua, no pré-indicador 10) *O curso de pedagogia não te deixa pronto para atuar em qualquer área*: “pois é, pra gente vem muito isso: ‘vai, cria! Se vire!’”.

Para Marina, burocracia parece ter o mesmo sentido de dados técnicos aventado por Liz. Deduz-se, pois, a partir da fala de Marina, que a sobrecarga não decorre necessariamente de um possível processo de burocratização ou da centralidade de dados técnicos na administração, porque o acúmulo de tarefas pode se dar em diversos âmbitos em meio à superexploração do trabalho: quando supervisão e orientação educacional se sobrepõem como funções de um mesmo educador na escola, por exemplo – o especialista em educação básica mineiro.

Adiante, no indicador 15. *Somos levados pela correnteza de orientações e cobranças para a escola*, pré-indicador 47) *Não fazemos ciência na escola, pois somos levados pela correnteza*, após eu perguntar “você enxerga que se faz ciência na escola?”, a orientadora afirma: “[silêncio] não. [não se faz ciência na escola] [...] Pelo menos, é a minha visão, a minha experiência. A coisa vai desenrolando e vamos ver como que tá pra ver como que fica,

entendeu?”. A burocracia de que as especialistas tratam ao longo das conversas com o pesquisador em geral refere-se ao trabalho com dados técnicos e normas institucionais. Por outro lado, a sobrecarga nem sempre é fruto do que é tido como burocracia, pois também está ligada ao trabalho pedagógico em relação direta com a aprendizagem e a vida escolar de estudantes. Neste sentido, acreditamos que o tecnicismo enquanto teoria pedagógica pode contribuir para a apreensão categórica do que talvez tenha chegado mais perto de um processo de burocratização da educação escolar, coincidindo historicamente com a criação das habilitações em pedagogia que aqui discutimos (supervisão e orientação).

Sua fusão contemporânea na coordenação pedagógica, entretanto, contextualiza-se no âmbito de políticas educacionais neotecnicistas, de acordo com Saviani (2013a), com foco na avaliação de resultados, metas de produtividade e gestão de eficiência da educação escolar. Paradoxalmente, não há nenhum projeto de educação pública explicitado como política de Estado a longo prazo para ser objeto de avaliação com tamanha eficiência. Um ano atrás, em 2020, por exemplo, brigamos para que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) não fosse extinto ou subtraído. Ao mesmo tempo, vivemos a investida da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre os currículos das escolas, talvez o que mais se associe a um projeto de longo prazo para a educação brasileira contemporânea.

2 Direção ou gestão escolar

Todas as especialistas participantes desta pesquisa, exceto Tayná, associam gestão ou “práticas gestoras” (termo utilizado pelo pesquisador durante as entrevistas) de forma direta à direção escolar, seguramente com nuances a depender da concepção de escola que se expresse, o que nos remete ao segundo objetivo específico indicado para esta pesquisa: 2) analisar concepções acerca do papel da escola. Liz, por exemplo, em seu núcleo *d) Práticas gestoras administrativas, pedagógicas e financeiras na direção da escola*, no indicador 09. *Concepção administrativa de gestão em três dimensões inseparáveis*, pré-indicador 26) *Experiência supervisora para cativar o grupo na gestão*, diz: “eu sempre peço: ‘professor, essa semana eu posso assistir uma aula sua? Tem a possibilidade de você ceder? Você vai fazer algum projeto ou você tem alguma aula prática? Posso assistir?’. É assim que você consegue ir cativando para dar alguma orientação que ele precise”. Ela justifica no pré-

indicador 30) *Impossibilidade de separar a pedagogia da gestão, por causa da formação*, ao falar de sua experiência na direção escolar: “Agora, eu, particularmente, acho que também outras que saíram do cargo de especialista para serem diretoras, gestoras; eu não consegui muito desvincular, separar, não. Falar: ‘agora eu sou diretora, não sou mais especialista’. Eu não consegui fazer essa separação, não”.

Dessa maneira, a gestão de Liz em sua experiência na direção escolar assemelha-se à supervisão pedagógica, quando ela fala em “cativar o grupo” ou “dar alguma orientação” a professores mediante o acompanhamento de suas aulas. A direção ou gestão da escola pode assumir perspectivas diversas:

Há pelo menos duas maneiras de ver a gestão educacional centrada na escola. Na perspectiva neoliberal, pôr a escola como centro das políticas significa liberar boa parte das responsabilidades do Estado, deixando às comunidades e escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais. Já na perspectiva sociocrítica, a decisão significa valorizar as ações concretas dos profissionais na escola que sejam decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de suas interações (autonomia e participação), em razão do interesse público dos serviços educacionais prestados, sem, com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 413).

Liz não consegue, portanto, dissociar o exercício da direção escolar, sua gestão mesma, da valorização do trabalho docente de iniciativa interessada por parte dos professores. Erika acrescenta, no núcleo b) *Gestão da sobrecarga entre a centralização, a democracia e a realidade escolar*, indicador 02. *Gestão entre centralização e democracia*, pré-indicador 04) *Papel da especialista na democratização da gestão*: “eu comecei a ver também que tem as amarras no sistema; que a gente tenta avançar, mas aí tem as deliberações, as legislações, que a gente precisa seguir. E o pouquinho que nos abre, também, a gente tem dificuldade de utilizar essa autonomia relativa. [...] Porque a gente busca uma gestão democrática também, esperando a participação de todos, e aí eu vejo, assim, que nem todos entendem a importância dessa participação. Aí é que vem você como especialista, eu como especialista, a gente tentando democratizar, criar formas de participar... E a gente achando que é tudo o sistema, a gente vê também que as pessoas que estão inseridas ali fazem parte do sistema. Então, como que eu vou trazer essas pessoas a participarem comigo? E até onde eu vou fazer entender que é necessário seguir determinada legislação, já que não tem como mudá-la naquele momento, né? Porque, principalmente o especialista ali com o professor, é legislação, é resolução 2197...

É o memorando que chegou, eu preciso fazer cumprir. Mas onde são os espaços que eu vou utilizar também pra poder mudar? Quando que a gente vai se unir enquanto grupo nessa autonomia que é relativa?”.

Em continuidade ao raciocínio, no indicador 10. *A direção carrega pedras em um campo de concentração*, do mesmo núcleo de significação, a partir do pré-indicador 26) *Dificuldade de desenvolver a gestão de projetos na direção da escola*, Erika comenta sobre limites institucionais ao processo de democratização, remetendo-se à cobrança prioritária, por parte de instâncias hierarquicamente superiores à escola no sistema de ensino, de trabalhos de outras naturezas que não a pedagógica sobretudo na direção: “Quando eu era... Quando eu estava na supervisão - eu vou voltar - eu conseguia melhores resultados, com aquele grupo que eu estava junto. Embora seja uma prática de gestão. Eu vejo que, hoje, enquanto diretora, por mais que passe pras especialistas desenvolverem os projetos, eu não consigo desenvolver como eu desenvolvia antes, embora eu considere extremamente importante. E aí, esse resultado já refletiu na gestão, já refletiu nessa questão da identidade dos nossos alunos, quem somos nós, né? Ali, o vínculo com a escola”. Nesse caso, apresenta-se outra face da gestão, relacionada ao pertencimento à unidade escolar.

Erika traz para a discussão a tríade gestão democrática-participação-autonomia relativa, pensada com base no exercício da direção da Escola Consciência Coletiva. A depender da natureza dessa participação, as possibilidades de afirmação de cada escola como sujeito coletivo, autônomo, em seus territórios de atuação e no sistema de ensino, podem ser reduzidas a zero, mesmo sob a forma mais democrática de gestão:

[...] o significado do princípio da participação vem indicando que a democracia não tem conseguido se articular a uma concepção que legitime seus valores efetivos, e empiricamente é afirmado que a participação é reduzida, restrita, mínima, controlada, regulada, cooptada, suscitando-se posicionamentos vários, dentre eles aqueles que apregoam que a participação da população não tem sentido (LIMA; ARANDA; LIMA, 2012, p. 57).

A pedagoga diretora prossegue no núcleo c) *Pequenos núcleos de participação e pesquisa transformam a educação*, indicador 11. *Valorizar os pequenos núcleos possíveis de participação*, pré-indicador 31) *A gente não foi educado pra participar, por isso me satisfaço com pequenos núcleos*, e aponta o sentido de participação que tem praticado: “Porque a gente quer tanto ela [a democracia], mas a gente não quer participar, não tem tempo pra participar, pra dar ideia, pra fazer, não [...] o Ranulfo Peloso, eu conversei muito com ele, falei assim:

‘mas eles não querem participar’; ele falava assim: ‘Erika, não é que eles não querem, a gente não foi criado, a gente não foi educado pra participar. Faça pequenos núcleos, traga algumas pessoas pra participar, e aos pouquinhos você vai ficando mais feliz’. Foi o que eu fiz: valorizar os pequenos núcleos possíveis, senão a gente não fica satisfeita”. Lima, Aranda e Lima (2012, p. 58), por sua vez, afirmam:

A gestão democrática para ser legítima deve fazer valer a participação e democracia sem mascaramentos, isto é, considerados serão o ideário da consciência coletiva e suas solicitações quanto à leitura de mundo. É exatamente nesse sentido que é necessário analisá-la criticamente, problematizá-la, desmistificá-la, o que corresponde a transitar entre suas possibilidades e seus limites. É esse caráter de superação de uma potencialidade imutável da gestão democrática que poderá possibilitar uma forma consequente a um conteúdo de construção de processos democratizadores, que, de fato, correspondam à superação das condições autoritárias e autocráticas presentes, no início do século XXI, na gestão escolar.

Para ser democrática, a gestão não vive apenas de momentos com ampla participação de segmentos diversos, com suas devidas representações presentes, mesmo que em caráter obrigatório. Por vezes, são pequenos núcleos que realmente dirigem a escola, pois dentro dos limites existentes, considerados desde as condições de trabalho até o modo como se tomam decisões entre educadores daquele corpo docente, esses núcleos mantêm-se vivos e atuantes diante das possibilidades. Afinal de contas, eles pertencem à escola e, em geral, são responsabilizados por ela ao passo que se tornam responsáveis por sua direção. De fato, isso nos satisfaz e traz conforto, pois representa a escola funcionando. Mas há de se atentar contra a lógica do possível, dos pequenos núcleos se acostumarem a ser pequenos, expressando nada além das relações excludentes, comuns a esta sociedade capitalista.

Na educação escolar brasileira, tais relações desenvolvem-se com uma nítida separação entre a educação dos trabalhadores e da burguesia. Não é diferente na gestão educacional, quando, na escola pública, cultiva práticas autoritárias ou meramente consultivas no direcionamento dos rumos da educação voltada a filhos de trabalhadores. Cultivar o pertencimento à escola pública, ao contrário, é querer ser sempre mais que um, com os outros, pois a escola é este encontro entre os saberes dos demais; é criar condições para a participação de pessoas cada vez mais conscientes de seu papel histórico enquanto sujeito coletivo e unitário da educação, na transformação de cada localidade mediante o processo de ensino dos professores para a aprendizagem dos alunos.

Em seu núcleo f) *Não tem jeito de fazer bacalhoda com sardinha, mas a aprendizagem e a orientação fluem se a escola é bem gerida*, a orientadora Marina adiciona, no indicador 12. *Se a gestão mantiver a administração, o pedagógico e a disciplina na escola, a aprendizagem e a orientação educacional fluem*, pré-indicador 39) *A gestão escolar deve manter a disciplina para que a aprendizagem ocorra*: “Não estou falando em ficar todo mundo sentadinho, enfileirado, enfim, mudo; não, mas de manter uma disciplina mínima, pra haver a aprendizagem, porque uma sala inteirinha conversando, em pé, a aprendizagem não vai acontecer daquela forma, com cada um fazendo o que quer, né? Então, assim, a gente tem essa dificuldade aqui sim, e passa pela gestão, com certeza”. Gestão é, pois, identificada também com a manutenção do comportamento ou da disciplina escolar dos alunos. Mas quais comportamentos são necessários ao desenvolvimento desta ou daquela disciplina mais adequada ao tipo de escola que se pretende construir?

3 Práticas de supervisão e orientação educacional

Este tópico versa, principalmente, em torno do primeiro objetivo específico que estabelecemos ao longo da pesquisa: 1) investigar experiências de supervisão pedagógica e orientação educacional, as quais exercem forte influência sobre o papel que a escola desempenha, o que motiva seus fins e configura seu tipo. No núcleo de significação c) *Especialista em se envolver nas práticas pedagógicas e investigar histórias de vida para sugerir superações educativas*, indicador 10. *Olhar e agir sobre o todo de professores, alunos e familiares, de forma didática, pedagógica e dialógica*, pré-indicador 32) *Supervisão é oferecer apoio pedagógico e se envolver*, a especialista Liz comenta: “ ‘Ai, Liz, me sugere...’; ‘por que não faz assim?’. Dou sugestão e tal. ‘Ai, ficou legal o seu trabalho’. Tô sempre me envolvendo. [...] Olhando: ‘ah, por que esse aluno tá assim? Quantas reprovações? Tantas médias perdidas...’. Então a gente tem que ir lá, tem que ver o que está acontecendo com essa turma, com esse professor, auxiliar, oferecer ajuda. [...] a parte do professor que seria ideal, se a gente pudesse dar mais apoio pedagógico pra eles, né?”. Ela complementa o raciocínio sobre a supervisão pedagógica no pré-indicador 45) *Supervisão é educar o olhar*: “Muitas vezes fala assim: ‘ah, o olhar sobre!’; mas é, porque você educa seu olhar. A gente tem mesmo um olhar sobre. Você passa ali, você olha assim e já sabe que tá acontecendo isso, tá acontecendo aquilo... E quando você está de fora [da sala de aula], você tem um olhar sobre

tudo. As salas... Eu ainda brincava quando estava na gestão: ‘gente, só de passar na frente das salas e ver vocês ministrando a aula de vocês, eu já sei o que está acontecendo’; porque eu olho. Você educa o olhar. [...] pelo tom, pelo entrosamento, pelo jeito que ele tá andando na sala”.

Já no pré-indicador 38) *Orientação educacional aos alunos*, do mesmo indicador tratado anteriormente, Liz apresenta sua prática de orientação educacional: “Eu gosto muito do diálogo. [...] Eu gosto de ouvir. Hoje eu sentei com dois aqui. Ouço, vou dando as orientações. A gente investiga um pouco a história desse aluno, pra gente poder ajudar. [...] Então, sempre se inteirar da história de vida daquele aluno que precisa do apoio da gente. Como orientação, meu trabalho é esse. Ver em sala de aula o seu rendimento. Por que que ele não está rendendo? Vamos investigar a causa desse problema. Faz uma entrevista com a família, chama a família, porque o mais difícil hoje é trazer a família pra escola”. Ademais, no indicador 11. *O especialista observa e aprende entre a vida e a técnica*, pré-indicador 40) *O lado humano*, ela amplia o assunto: “Trabalhar valores em sala de aula, fazer uma roda de conversa, deixar o aluno falar o que ele está sentindo, expor sua opinião, fazer com que os outros respeitem; sempre esse lado humano”.

Liz, então, explicita seu método no pré-indicador 43) *Observar e aprender mais do que ensinar*: “Porque a gente sempre tem as experiências, as práticas pedagógicas que você já vivenciou; aprendeu, né? Porque a gente mais aprende do que ensina. Então esse é o meu método. Eu gosto de observar e sempre estou aprendendo”. Em suma, nas suas práticas de supervisão pedagógica e orientação educacional, expressamente dialógicas, Liz observa, investiga e se envolve antes de intervir no trabalho docente dos professores ou na vida escolar dos alunos. Pode-se concluir que é dessa maneira que ela aprende e educa o próprio olhar sobre a escola.

A supervisora Tayná, em seu núcleo c) *Manter cadernos de registro é um jeito seguro de trabalhar, supervisionando a dinâmica viva da educação escolar para não ficar doido com tanta mistura*, no indicador 06. *Registrar atendimento a pais, alunos e professores organiza a vida escolar*, pré-indicador 17) *Registro de atendimento a pais e alunos narra sobre a vida pessoal e escolar dos alunos*, afirma: “Os pais, nessa escola, são muito presentes. Eu tenho, até, uma técnica que é assim [mostra e folheia um caderno]: toda pessoa que chega aqui, em relação aos alunos, né, eu tenho um registro de atendimento. Então eu faço esse registro de atendimento e o pai assina, tá? O aluno também”. Adiante na conversa, ela acrescenta: “Hoje, aqui, muuuitos pais vêm à escola, solicitando ajuda não só da questão de aprendizagem, eu

acho que eles vêm na escola nem é pra isso, tá? Eles esquecem. Eles vêm pra pedir ajuda mesmo. O aluno que mexeu com droga, o aluno que tentou suicídio, o aluno que fugiu de casa, sabe? Então, assim, eles trazem... Eu falo que a escola, ela não dá problema pra ninguém [risos] As pessoas trazem problema pra escola, né? E os pais trazem muito problema pra escola que ultrapassam os limites acadêmicos”. O trabalho contemporâneo de orientação a alunos extrapola os limites escolares, por isso a supervisora diz não ter competência para realizá-lo, uma vez que foi formada para lidar com o ensino propriamente na relação com os professores. Apesar disso, ela mantém todo tipo de atendimento registrado.

Ainda no núcleo citado, indicador 07. *As orientações ao trabalho do especialista são antigas, mas suas funções variam conforme o que sobra para ser feito*, pré-indicador 28) *Especialista não consegue fazer o que planeja, pois faz muito do que sobra para ser resolvido na escola*, Tayná exclama: “tudo que sobra, né, fica pra gente [risos] aí você fica doido, você não consegue nada, fala: ‘nossa, planejei tanta coisa e não fiz nada’, né? E no entanto você fez muito! Mas nada daquilo que você tinha planejado”. Em contrapartida, ela aponta para as legislações no pré-indicador 26) *As orientações da superintendência quanto às funções dos especialistas são muito antigas e pouco mudaram*: “a gente segue a resolução de 93... O guia [do especialista em educação básica], tá? Era de 70 e tantos, né? Aí em 93... [risadas] Ela tá em cima ainda da de 72 ou 78 que mudou pouquíssima coisa aqui”; e acrescenta sobre o que a resolução de 1993 versa, no pré-indicador 27) *Especialista não é disciplinário*: “atribuições de supervisores pedagógicos e orientadores educacionais, tá? Aí eu sempre coloco aqui porque a maioria das pessoas, dos professores, eles confundem, eles acham que a gente é disciplinário, né? E a disciplina dos corredores, a disciplina em si, ela fica nas mãos do vice-diretor, e não da gente”. Essa menção às legislações nos permite abordar também o terceiro objetivo específico da pesquisa: 3) registrar indícios do processo histórico que conformou o cargo de especialista em escolas estaduais de Lavras-MG.

Publicada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em de 16 de junho de 1993, a Resolução Nº 7.150 define atribuições de especialistas de educação (supervisores pedagógicos ou orientadores educacionais) da rede estadual de ensino. Em seu artigo 1º, estabelece três tópicos gerais de funções desses profissionais, quais sejam: 1) Coordenar o planejamento e implementação do Projeto Pedagógico da escola; 2) Coordenar o programa de capacitação do pessoal da escola; 3) Realizar a orientação dos alunos, articulando o envolvimento da família no processo educativo. Cada um desses tópicos é descrito em

subtópicos (24 no total). Nenhum deles faz referência ao papel disciplinador sobre o comportamento dos alunos, que por vezes é imputado ao supervisor pelo senso comum.

Por outro lado, no indicador 08. *Supervisionar professores é coordenar e disciplinar o ensino, preencher papéis e acompanhar o diário, na dinâmica viva da educação escolar*, pré-índice 29) *Supervisionar professores, como coordenadora, é auxiliá-los a dar uma aula bem dada*, Tayná explicita como suas práticas de supervisão, enquanto coordenadora pedagógica, implicam na disciplina escolar: “como supervisora, eu sempre gostei muito de auxiliar o professor em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Então, assim, eu gosto de trabalhar meios, recursos, procedimentos, né? [...] Eu acho que o supervisor, essa seria uma das principais funções dele: auxiliar o professor nas suas aulas, na sua metodologia, porque eu acho que uma aula bem dada evita indisciplina, consegue mais aprendizagem, maior interesse [...] e isso era o que eu fazia na escola particular como coordenadora [...] aí eu sentava com esse professor, né, e aí a gente montava aulas”. Porém, ela adverte no pré-índice 31) *Supervisionar professores, no estado, é preencher papéis e acompanhar o diário escolar*: “Agora, aqui não, né? No estado não é assim, é muito diferente. A gente preenche os papéis, a gente é muito... Dão muito valor ao diário, tá? O diário tem que ter registrado o que tá no planejamento. Mas nem sempre o que foi pro diário, a gente não tem certeza se aquilo realmente o professor colocou, porque eu não tive nem tempo de ir lá ver se ele tava fazendo aquilo, né?”.

A partir de sua experiência profissional como coordenadora pedagógica em escolas privadas, Tayná pensa que a supervisão deveria, prioritariamente, auxiliar os professores no trabalho docente, nas suas aulas e práticas de ensino. Contudo, na escola estadual, a supervisão tem assumido mais um caráter protocolar e fiscalizador do que pedagógico, mas no final das contas não consegue cumprir nenhum desses aspectos com qualidade, devido à sobrecarga de trabalho em meio ao cruzamento de funções.

Tayná afirma sua identidade profissional no pré-índice 35) *Sou supervisora, entre especialistas só se fala de supervisão*: “Todo mundo [no estado] só fala da supervisão. É papel, é isso, é aquilo, é o planejamento, é a aula do professor, é o diário... É o currículo referência... É sempre com relação ao professor [...] Mas até os nossos encontros, as agendas que vêm, têm ‘encontro de especialistas’ [...] sempre no geral. E a gente chega lá, é lei, é resolução... E isso eu acho que é supervisão, você tá me entendendo?”.

A Lei Estadual Nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, entretanto, ao instituir as carreiras dos profissionais de educação básica do estado, atualiza as atribuições do especialista em educação básica sem mais distinguir entre supervisores e orientadores. Desde então, das 24 atribuições organizadas em 3 tópicos gerais na resolução de 1993, o especialista passa a ter 9 atribuições. Duas delas aproximam-se do trabalho de orientação educacional para alunos, ainda que pouco se cobre ou direcione sobre esse trabalho aos especialistas, conforme o relato da supervisora.

A especialista Erika também se preocupa com a questão, em seu núcleo *d) O pedagogo escolar pode assumir funções diversas, mas deve ser reconhecido no trabalho de cada função em específico*, no indicador 08. *Ou supervisor, ou orientador, ou aumento da carga horária do especialista*, pré-indicador 20) *Não dividir as funções dos cargos gera sobrecarga para todos*: “quando eu entrei não tinha [divisão entre supervisor e orientador], porque desde 2004, ficou o cargo de especialista supervisor e orientador junto. Porém, no concurso, teve concurso pra supervisor e pra orientador, então achei que ficou algo... Como que eu vou conseguir atender 876 alunos e mais 60 professores? Como?! Preocupar com o pedagógico e o acolhimento que precisa pr’aquele momento. Como que eu falo NÃO?”.

Já no núcleo de significação *a) Acolhimento e participação na supervisão da escola que é a cara da comunidade*, indicador 07. *Escola acolhedora tem a cara da comunidade porque é melhor em parceria*, pré-indicador 16) *Tornei-me supervisora construindo com os professores o pacto por uma nova escola, com a nossa cara*, Erika fala sobre sua experiência como supervisora: “eu me senti especialista mesmo, supervisora, quando eu fiz o curso de formação, que é o Pacto pro Fortalecimento do Ensino Médio. E na medida que eu fui aprendendo, eu fui construindo junto com os professores. Onde a gente trazia textos dos Pioneiros da Educação, de Paulo Freire; a questão do estudo do perfil juvenil, dos sujeitos que estavam na escola; da relatoria dos próprios professores dos vídeos que assistíamos. E aí a gente foi construindo uma nova escola”. Ela estende o raciocínio deste mesmo núcleo no indicador 09. *Supervisão na criação de projetos de educação para a vida: acolhimento, participação e melhoria de resultados*, pré-indicador 24) *Projetos sociais de educação para a vida: acolher os diversos sujeitos da comunidade, aumentando sua participação e melhorando seus resultados*: “para além dessa questão conteudista na escola, essa questão também social: quem são os sujeitos que ali estavam inseridos. E a partir de um momento, os alunos começaram a participar mais e a gente teve resultados melhores, porque eles se sentiam parte daquela escola. Então eram práticas de assistir uma aula de sociologia, assistir

uma aula de biologia... Um pedacinho de cada aula. Não pra fiscalizar o professor, mas pra entender o que a gente podia trazer pra esses professores, pra melhorar enquanto escola. [...] se a gente desenvolver projetos que façam com que o aluno tenha outros vínculos com a escola, eu acho que será um lugar melhor”.

Percebe-se que a concepção humanista moderna permeia a prática de supervisão de Erika, segundo a classificação de Saviani (2013b, p. 61) das cinco grandes tendências pedagógicas em filosofia da educação. Incorporada inicialmente pelo movimento dos pioneiros da educação nova em ascensão nos anos 1930, os métodos embasados nessa concepção privilegiam “os processos de *obtenção* dos conhecimentos, enquanto lá, nos métodos tradicionais, privilegiam-se os métodos de *transmissão* dos conhecimentos já obtidos” (SAVIANI, 2018, p. 38). Paulo Freire também é influenciado pela tendência humanista moderna em filosofia da educação, em sua corrente personalista (existencialismo cristão), embora avance para a concepção dialética em sua obra mais madura. No entanto, o movimento educacional brasileiro gerado pelo legado de Freire assume, predominantemente, os pressupostos do escolanovismo, como é possível notar no relato da especialista Erika.

Parte-se da crítica à pedagogia tradicional (pedagogia bancária) caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo etc. e advoga-se uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos. A diferença, entretanto, em relação à Escola Nova propriamente dita, consiste no fato de que Paulo Freire se empenhou em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses populares (*ibid.*, p. 54).

Adiante, Marina, que se formou em pedagogia para ser orientadora educacional, em seu núcleo *b) Conquistar a confiança dos alunos para ajudá-los é uma rotina de trabalho invisibilizada*, no indicador *03. Orientação gasta muito tempo para conseguir mostrar resultados*, pré-indicador *07) Orientação pouco aparece pois demora e costuma exigir sigilo*, diz: “é um trabalho que normalmente não aparece tanto, porque os resultados são extremamente lentos, a maior parte dos casos que a gente trabalha são sigilosos, você não pode sair comentando na escola, você não pode fazer grandes registros”. Ela segue descrevendo seu trabalho no indicador *05. Rotina de conquistar a confiança de alunos para poder ajudá-los, com apoio público e privado*, pré-indicador *11) Atendimento para alunos e famílias com apoio da rede pública*: “meu atendimento é para os alunos e famílias, entendeu? Então, assim, eu trabalho junto com a rede também, com o conselho tutelar, com o CRAS,

com a promotoria, sabe?"; pré-indicador 14) *Rotina de conseguir a confiança para que me contem os problemas e eu possa ajudar*: “no meu cotidiano, a primeira coisa, Ian, é que eu tenho que conseguir a confiança desses meninos. Eles têm que confiar em mim pra contar”; e pré-indicador 30) *Dinâmicas com grupos pequenos e grandes*: “eu uso dinâmicas em pequenos grupos, em grupos maiores... A minha sala é grande, então eu tenho uma mesa com bastante cadeiras, uma mesa comprida... Então, quando é em pequenos grupos, a gente trabalha ali, quando é uma coisa mais pontual; quando é uma coisa mais abrangente, a gente trabalha na turma toda”.

No núcleo de significação e) *Respeitar a voz de cada aluno, falar com amor e cautela para que o aprendizado seja dinâmico*, indicador 07. *Não posso cortar a confiança dos alunos nem a autoridade do professor*, pré-indicador 41) *Manter a tranquilidade para não cortar a confiança dos alunos*, Marina acrescenta: “eu não posso cortar... Porque é uma linha tênue essa confiança. Se eu virar a bruxa, acabou! [...] é lógico que, às vezes, você tem que usar da sua autoridade, às vezes você tem que ficar bravo, porque o menino pode estar te desacatando. Então, você fala: ‘oh, meu filho, seu lugar é aí, o meu é aqui. Calma!’. Mas não pode, o meu comportamento não pode ser esse. O tempo todo, eu tenho que manter uma tranquilidade”. Ela estende a discussão sobre o respeito e o modo de falar com os alunos no indicador 08. *Ausência de preconceitos para falar com amor e cautela*, pré-indicador 19) *Especialistas precisam ter empatia, abertura e ausência de preconceitos para falar com amor e cautela*: “você tem que conversar baixinho, de um por um, cê não pode expor... É delicado, é delicado. Acho que a nossa profissão... A gente tem que desenvolver muito a empatia, a humanidade, eu falo até que a caridade. Porque muitas coisas passam pela caridade, sabe, Ian? [...] A gente tem que ter muita cautela com o outro, porque a gente não sabe tudo da vida do outro, não tem como saber. Então tem que ir devagarzinho”.

A orientadora Marina segue comentando sobre o respeito aos alunos, no indicador 13. *Respeitar cada aluno no mesmo nível e o prazer do aprendizado dinâmico, a partir da voz de cada um*, pré-indicador 43) *Respeitar a história de cada aluno e partir dela para que o ambiente seja dinâmico*: “ele chega ali trazendo uma história, ele chega trazendo uma bagagem, uma vivência, e se a gente colocar isso numa gaveta, fechar e for ensinar apenas se atendo a conteúdos, a gente não vai conseguir isso. Porque esse ambiente de respeito, de dinâmica, do menino ter o espaço e a vez de falar, ele parte do princípio que você tem que enxergar cada um como único, né? Enxergar cada um, respeitar aquela história e partir dali. Não tem como a gente isolar o que veio, como foi feito na minha geração: não interessa de

onde você vem, o que você traz; é isso aqui que você tem que fazer, é isso aqui que você tem que saber, né? Então, eu acho que a escola, nesse aspecto, ela evoluiu pouco ainda, viu, Ian”.

Apesar de tais pressupostos escolanovistas, críticos dos métodos tradicionais de ensino, não terem se generalizado na escola pública, eles a influenciaram decisivamente. De acordo com Saviani (*ibidem*), essas críticas:

ainda que procedentes, tiveram [...] o efeito de aprimorar a educação das elites e esvaziar ainda mais a educação das massas. Isto porque, realizando-se em algumas poucas escolas, exatamente naquelas frequentadas pelas elites, a proposta escolanovista contribuiu para o aprimoramento do nível educacional da classe dominante. Entretanto, ao estender sua influência em termos de ideário pedagógico às escolas da rede oficial, que continuaram funcionando de acordo com as condições tradicionais, a Escola Nova contribuiu, pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas. Daí, entre outros fatores, o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares.

A partir do exposto nesta seção, é possível notar que os ideais escolanovistas permeiam as práticas de supervisão pedagógica e orientação educacional em escolas estaduais de Lavras-MG. Ora em consenso com o humanismo moderno freireano (popular, personalista e cristão), ora em conflito com a tendência tradicional de ensino como processo de transmissão de conteúdos.

4 Cultura pedagógica

Quando se fala em evolução ou desenvolvimento de práticas que imprimem o modo de ser da escola e conformam os hábitos educacionais dos sujeitos que nela convivem, fala-se de cultura pedagógica. Em seu núcleo *e) O pedagógico é o coração da escola, pois sem a relação professor-estudante não há educação escolar*, no indicador 12. *A aula bombeia o pulso pedagógico da escola*, a especialista Liz faz uma ressalva com o pré-indicador 46) *Sala de aula é o melhor lugar do mundo, mas é um universo fechado*. Em contrapartida, ela ressalta, no pré-indicador 47) *O pedagógico é o coração da escola*, que: “a parte pedagógica é o coração da escola. Se ela for mal, a escola todinha vai. Porque no pedagógico tá ali o

principal: o professor e o estudante [...] são os dois atores principais de uma escola, sem eles não existe uma escola”.

Por conseguinte, para Liz, não existe educação escolar sem relação professor-aluno, porém a sala de aula, específica para cada disciplina com determinada turma, pode ser um universo fechado se descontextualizada da totalidade da escola. Pois há múltiplas relações professor-aluno para cada sala de aula dentro de uma mesma escola. O funcionamento desta em unidade, no entanto, quando as salas de aula deixam de ser universos fechados, depende da articulação precisa entre as diferentes áreas do conhecimento e os saberes e modos de agir do corpo docente, associada, ainda, aos diversos níveis de consciência dos estudantes. Dessa forma, articuladas de acordo com o que lhes é universal, as aulas interpenetram-se e contribuem para o desenvolvimento dos estudos de cada turma de modo interdisciplinar. Trata-se de função importante da pedagogia escolar: conectar as diversas salas de aula e lhes dar um sentido, um objetivo unitário. Acerca da Pedagogia em geral, Libâneo (2010, p. 29-30) comenta:

[...] a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O *pedagógico* refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade. É por isso que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa. É devido a esse caráter sócio-histórico que o pedagogo polonês Suchodolski considera a Pedagogia uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa.

A especialista Liz direciona o processo de ensino e aprendizagem a partir de sua perspectiva pedagógica, no indicador 15. *Abrir a janela da sala de aula e acolher o que está além dos planos*, conforme os pré-indicadores 51) *Valorizar leitura, escrita, escuta e fala*; 52) *Não se limitar aos planos*: “o livro é uma ferramenta de muito apoio para o professor. Mas não é só o livro, não é só seu plano... Quantas vezes eu fiz o meu plano de aula, mas eu não fiz nada quando cheguei na sala, eu não segui nada”; 53) *Acolher, sair do roteiro e olhar além*: “você tem que ir além, você tem que abrir a janela, vamos supor, da sua sala de aula, e fazer com que eles olhem mais à frente. [...] Então esse olhar pra esse aluno também, que tá

ali, né? [...] ‘deixa eu ler, professora!’; ‘então vamos ouvir, gente?’. Né?! O acolhimento! Esse acolhimento”.

Portanto, ao abrir as janelas da sala de aula, Liz institui hábitos de ampliação do contexto educacional que podem favorecer o funcionamento unitário da escola, o diálogo entre diferentes turmas em suas relações professor-aluno e o acolhimento de pontos de vista diversos. Ela os sintetiza mediante o complexo leitura-escrita-escuta-fala. Contraditoriamente, para que essas janelas abertas sirvam à comunicação entre as diferentes salas de aula na atuação unitária da escola, os planos são imprescindíveis, tanto quanto acolher comportamentos interessados de estudantes. À primeira vista, esses comportamentos podem parecer desvirtuar o conteúdo das aulas, mas são demonstrações de seu mais autêntico enriquecimento, uma vez que surgem da re-elaboração, pelos estudantes, dos conteúdos ensinados. Assim, planos e roteiros propriamente educativos devem tender à ampliação de possibilidades, ao invés de limitá-las. Delimitar caminhos e sentidos não significa necessariamente se restringir a eles, mas ter segurança de onde podemos partir.

A supervisora Tayná, por sua vez, na significação geral *e) Escola de qualidade é aquela que desenvolve uma cultura pedagógica capaz de garantir a inserção social do aluno, com melhoria de vida pessoal, familiar e do planeta*, indicador 10. *Trabalho em equipe, estudo constante e bastante diálogo criam a cultura pedagógica da escola que queremos*, aponta para o protagonismo do corpo docente no pré-indicador 37) *Ministérios de professores para organizar e apresentar boas práticas nas reuniões pedagógicas*: “hoje, a gente trabalha num esquema que tem grupos de professores destinados às grandes áreas. A gente fala que eles são ministérios, né? [risos] [...] E na reunião pedagógica, a gente vai escolhendo os professores que podem falar das boas práticas: o que que eles fizeram que deu certo com tal grupo, o que dá certo, o que os meninos tiveram mais atenção”. Ela desenvolve o raciocínio no pré-indicador 38) *Professores novos trabalham em equipe, enquanto os antigos são individualistas e acreditam que a supervisora faz mágicas*: “fica mais fácil da gente fazer a reunião de módulo com os professores mais novos do que com os mais antigos, entendeu? Porque os mais novos conseguem trabalhar em equipe, e os mais antigos, não; eles são mais individualistas, é mais difícil de dividir. [...] Assim, os professores antigos acham que a supervisora é uma fada, né? Mas eu falo: ela é uma fada que perdeu a varinha de condão [risadas] E sem varinha de condão, eu não consigo fazer nada... Não tem jeito de fazer mágica... Então, eu sempre brinco com eles: gente, perdi minha vara! Eu não consigo [risos] né, fazer mágica nenhuma, porque o condão, oh [tapa na mão] sumiu!”.

No pré-indicador 39) *Conversar bastante e trabalhar junto com os professores para criarmos a nossa escola*, Tayná detalha o indicador citado anteriormente: “eu não tenho... A minha prática: eu sempre sento com os professores e a gente cria a NOSSA prática, tá? O que que a gente quer com essa escola? [...] sempre discutindo com eles. Por quê? Eu não posso... Interferir na questão da prática do professor na sala de aula, mas eu penso em criar vínculo com esse professor e chamar ele pro compromisso, cê entendeu? Pra ele se sentir parte daquele local e responsável por aquele local junto comigo. Então a gente conversa muito com os professores. [...] não chego pro professor assim: vamo fazer uma reunião! Eu chego e começo a conversar com ele como a gente tá conversando aqui. Aí eu vou trazendo as coisas. Aí eles me pedem muitas coisas; eu trago, a gente vê, a gente faz, a gente tira foto, a gente analisa, a gente compara com o que fez no ano passado, né? A gente faz dessa forma. [...] Vou ter que ir junto com ocês, a gente vai ter que discutir, e é assim, ver alternativas. Às vezes a gente vai por ensaio e erro, às vezes vai por eliminação... Mas a gente consegue chegar num ponto. E sempre a gente vai fazendo análise do que conseguiu”. A respeito desse protagonismo do corpo docente em diálogo com a pedagoga na educação escolar, Saviani (2013b, p. 66) afirma:

A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar. Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola. A sistematização dos conteúdos pressupõe determinadas habilidades que a escola normalmente garante, mas não ocorre no interior das escolas de educação básica. A existência do saber sistematizado coloca à pedagogia o seguinte problema: como torná-lo assimilável pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo de sua produção enquanto agentes sociais, mas participam num estágio determinado, estágio este que é decorrente de toda uma trajetória histórica?

Ainda no mesmo núcleo de significação, a supervisora explicita sua concepção de escola no indicador 11. *A escola pública serve à melhoria de vida dos alunos, que devem estar aptos ao ingresso na Universidade e conscientes de seu papel no planeta*, pré-indicador 40) *A escola objetiva a melhoria de vida dos alunos e do planeta*: “a gente ainda vê a escola como uma escadinha de inserção, de sucesso, de melhoria de vida, e a gente coloca sempre pro aluno que, se a gente fizer uma boa escola e tiver foco, a gente consegue melhorar não só a vida da gente, mas a vida dos nossos familiares e a vida do planeta, de todo mundo”. Tayná

considera que o ingresso na Universidade é parte importante desse processo, no pré-indicador 43) *A escola pública deve se preocupar com o ingresso dos estudantes na Universidade*: “mesmo que as pessoas não falem que a escola pública é pra inserção na Universidade, que eu ouvi isso a semana passada numa reunião... É tipo assim: ‘a escola pública é pra vida! Vocês não precisam se preocupar com a Universidade’; eu falei: gente! Eu me preocupo com a Universidade, mas não vou nem discutir com ocês, né?”.

A melhoria de vida dos estudantes e do planeta por meio do ingresso no ensino superior, enquanto horizonte da escola pública, situa o papel da escola na garantia do acesso ao conhecimento científico para as novas gerações, conforme defendido por Saviani (*id.*). Relaciona-o, também, à função transformadora da educação sobre a realidade, advogada por Libâneo (2010, p. 30): “numa sociedade em que as relações sociais baseiam-se em relações de antagonismo, em relações de exploração de uns sobre outros, a educação só pode ter cunho emancipatório, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações”.

Contudo, as concepções de escola dos profissionais da educação pública, no contexto desta pesquisa, são influenciadas de forma acentuada pelas diretrizes do Estado capitalista. Erika salienta em seu núcleo e) *A escola que aprende sabe escutar o que a estrutura cala, mas nenhum governo quer escutar o que a escola fala*, no indicador 13. *Nenhum governo quer que as instituições públicas escutem a escola*, pré-indicador 35) *A estrutura da escola pública hoje dilui a escuta dos alunos*: “é difícil na estrutura que a gente tem de escola hoje, né? Salas pequenas com quarenta carteiras, com alunos diversos, que a gente não pode... A gente fala de salas heterogêneas, mas heterogêneas assim: ‘vamos dividir esses alunos que têm dificuldade!’; sendo que se eles tivessem um momento de intervenção juntos ali, eles poderiam avançar. Então ficam diluídos em sala de aula... E aí a gente vai pensando numa equidade que não alcança a todos, entendeu? A gente dilui, ao invés de agregar a grupos que outros colegas vão acolher”. Frente a essa estrutura heterogênea e superlotada da escola pública, Pinto (2011, p. 118) estende a discussão sobre:

[...] a centralidade do que deve constituir o trabalho educativo escolar: o desenvolvimento do pensamento racional reflexivo no processo de assimilação e crítica do conhecimento produzido historicamente pela humanidade. É desenvolver nos alunos o pensar metódico, pela atividade mental intensa de compreender, memorizar, comparar, organizar, analisar e relacionar conhecimentos de diferentes tipos e procedências. Essa atribuição é que confere à escola ser um espaço de sínteses. E para sintetizar conhecimentos, é fundamental que ela seja reconhecida como produtora de conhecimento, como local de pesquisa em que transitam diferentes saberes expostos ao debate público.

Em todos os casos, quando se fala em cultura pedagógica, parte-se da apreensão do conhecimento científico sistematizado pela humanidade. Seja ressaltando o desenvolvimento afetivo-cognitivo de estudantes (aprendizagem) ou a organização de processos de conversão do saber objetivo em saber escolar (ensino), a apropriação de conteúdos é o que está no centro. Uma vez concebidos historicamente, essa apropriação se dá em torno do processo de produção e síntese dos conteúdos em estudo. No entanto, os únicos conhecimentos possíveis de serem produzidos na escola são aqueles propriamente pedagógicos, concernentes à realização da educação escolar e instituição de uma cultura pedagógica.

Marina apresenta o ponto de vista da orientação educacional acerca desse tópico, na significação geral *d) Preconceitos sobre encaminhamentos médicos, psicológicos e psiquiátricos de alunos preocupam as escolas?*, indicador 06. *Muitos encaminhamentos médicos, psicológicos e psiquiátricos, bem como preconceitos sobre eles*, pré-indicador 12) *Muitos casos de depressão e ignorância sobre eles*: “é outra coisa que os professores, os colegas são resistentes, acham que é mimimi... Né? ‘Isso aí é frescura! Tá namorando, como é que tá com depressão?’. Mas o deprimido namora, o deprimido toma banho, come, vai na escola, mas tá deprimido!”; e pré-indicador 22) *Preconceito contra transtornos psiquiátricos*: “agora, o psiquiátrico é beem difícil, porque a maior parte das famílias tem um preconceito muito grande, fala: ‘não! Psiquiatra... Ela não é doida! Vai fazer o quê, no psiquiatra?’. Tanto os pais, quanto os filhos, eles também carregam esse preconceito, entendeu?”.

Ela prossegue no indicador 09. *Culpabilização e retaliação familiar sofridas por uma aluna, vítima de abuso sexual, também preocupam outras escolas?*, pré-indicador 25) *A vítima do abuso é acusada de mentir e sofre retaliação da família*: “eu já tive um caso de uma menina que estava sendo abusada pelo pai, e a mãe não aceitava. É o clássico, né? A mãe não aceitava, falava que a menina tava inventando, ela TIROU a menina da escola”; e pré-indicador 27) *Preocupação com a capacidade de outras escolas escutarem casos de abuso*: “mas essa família conseguiu se desvencilhar de uma forma... A gente fica preocupada, né?! Às vezes demora pra passar, viu... Por exemplo, eu penso que continua acontecendo. Porque mudou a menina de escola... Será que nessa escola tem alguém que vai ouvir?!”.

Deste modo, a orientadora Marina sinaliza para a necessidade da dúvida, da investigação no âmbito das práticas escolares não diretamente docentes, especificamente de traços da personalidade dos alunos. O que pode contribuir para a quebra de preconceitos e da

inércia que sustenta posturas ignorantes do corpo docente sobre transtornos psiquiátricos e psicológicos, por exemplo, bastante recorrentes entre a juventude.

5 Acolhimento e escuta de novas gerações

O conhecimento científico, próprio à educação escolar, não se altera a cada geração. No entanto, as tecnologias da informação e comunicação impactaram sobremaneira a vida de crianças e jovens no início deste século, principalmente daqueles que cresceram com um *smartphone* na mão e acesso diário à internet. A pedagoga Liz aponta no seu núcleo *f) O chão da escola é vivo e se movimenta conforme as novidades trazidas por cada geração*, indicador 14. *É preciso acompanhar a dinamicidade de informações do mundo tecnológico*, pré-indicador 50) *A escola está ficando desinteressante*: “com esse mundo de informações tão rápidas que a escola está ficando meio desinteressante, ou totalmente desinteressante, porque lá fora é bem melhor, o mundo tecnológico é bem melhor...”. Na sequência, no indicador 16. *A ciência da escola são as histórias de vida em transformação*, pré-indicador 56) *Ciência dentro da escola é transformação significativa para as pessoas*, ela afirma: “porque ciência é isso, né? É transformação, é mudança... Então quando você quer que uma escola transforme pra melhor, que mude pra melhor, que coisas novas venham pra dentro da escola. [...] É a ciência dentro da escola. Eu acredito que sim, quando a gente quer transformar um ambiente em algo mais significativo, em que o aluno possa falar assim: ‘não, eu faço parte dessa escola! Eu faço parte dessa história dessa escola. Eu vou deixar alguma coisa, eu vou levar comigo alguma coisa’. Eu acho que isso é ciência”.

Assim, Liz justifica a necessidade de transformação da educação escolar com o desinteresse crescente dos estudantes pela escola, na era da informação e das tecnologias digitais. Para resolver esse problema, segundo a especialista, devemos acompanhar as novas gerações de estudantes e acolhê-las mediante o processo de escuta, a fim de que desenvolvam um pertencimento tal pela escola a ponto de tornarem a educação, nela praticada, mais significativa para suas vidas. Esse processo histórico de transformação da realidade escolar, conforme as novas gerações de estudantes que a adentram intervenham no seu modo de ser, é tomado por Liz como um processo científico de produção de conhecimentos. Para tanto, pensar em quais sentidos a escola pode ser mais significativa para a geração atual de estudantes lavrenses é fundamental, o que não ocorrerá caso não a escutemos. Acerca da

produção de conhecimentos na escola, Saviani (2013b, p. 67) alerta para o papel da escola na socialização de instrumentos de elaboração e sistematização do saber, diferente da sua produção:

Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante.

Erika acrescenta sobre o tema, em seu núcleo de significação *e) A escola que aprende sabe escutar o que a estrutura fala, mas nenhum governo quer escutar o que a escola fala*, no indicador 12. *Escutar os alunos para uma melhor aprendizagem entre pares*, pré-índice 34) *Alunos têm que ser escutados para que as metodologias os alcancem*: “acredito que o aluno não deveria ser tão passivo, ele tem que ser escutado. Como é participativo, de primeiro escutar os professores, eu acredito também que tinha que ter grupos de escuta para os alunos, e dos pais também. Eu acho que a gente tinha que ter esses grupos de escuta: o que os alunos estão trazendo, né, o que os sujeitos que estão ali inseridos estão trazendo. Sem criticar igual a gente fala: ‘ah, eles não querem saber de nada!’; porque tem sempre isso né, de criticar que nada tá bom. Mas a gente utilizar metodologias que alcancem a todos”. Porém, a pedagoga alerta no indicador 13. *Nenhum governo quer que as instituições públicas escutem a escola*, pré-índice 36) *As instituições deveriam ouvir a escola, mas nenhum governo quer isso*: “acho que a superintendência tinha que ouvir mais os nossos professores... Até nos ouvir também, ser mediador. Do mesmo jeito que traz algo de cima pra gente, levar, o que aqui no chão da escola a gente pensa, pra lá também. E eu acho que o sindicato poderia fazer também essa ponte, estar mais na escola, nos ouvindo, e levar o que a gente pensa; e não ter só um grupo entre os mesmos que estão lá no chão, que podem ir, mas estar mais na escola, ouvindo o que acontece no chão da escola. A Universidade também, pra questão de formação, eu acho que podia ser algo pra gente buscar essa transformação: ouvir a escola. [...] E governo nenhum quer isso, né Ian?”.

Grupos de escuta na educação escolar seriam, portanto, o ponto de partida para a sua transformação, uma vez permitiriam diagnosticar os contextos em que os estudantes se

inserir, bem como seus saberes provenientes da experiência ou previamente apreendidos. Caso não consideremos esses aspectos nas atividades de ensino, a aprendizagem acontecerá cada vez mais dissociada da realidade social dos estudantes e tenderá a um efeito mais alienador do que propriamente educativo, no sentido da emancipação humana. Pois se as relações de produção capitalistas manifestam-se em negativo, camuflando suas bases de exploração e opressão da humanidade e da natureza, é função da educação desvendá-las no processo de humanização histórica de cada indivíduo singular, ao conhecer as práticas sociais em que os alunos se inserem. Por isso, fomentar grupos de escuta de estudantes leva-nos a uma questão central na educação escolar, já abordada por Saviani (*id.*, p. 69) quando tratou da falsa dicotomia entre saber popular e saber erudito:

como a população pode ter acesso às formas do saber sistematizado de modo que expressem de forma elaborada os seus interesses, os interesses populares? Chegaríamos assim a uma cultura popular elaborada, sistematizada. Isso aponta na direção da superação dessa dicotomia, porque se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele torna-se popular. A cultura popular, entendida como aquela cultura que o povo domina, pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população.

Por sua vez, na significação geral *f) Não tem jeito de fazer bacalhoda com sardinha, mas a aprendizagem e a orientação fluem se a escola é bem gerida*, no indicador 11. A geração atual de alunos aprende menos, pois suas famílias estão desestruturadas, drogadas e conformadas, a pedagoga Marina diz nos seguintes pré-indicadores 31) *Mudam-se as gerações de alunos e com elas o trabalho de orientação*: “eu acredito que [desde 1990] tenha mudado muito as questões com as quais os orientadores lidam, porque a vida vai mudando, os problemas vão alterando... Igual eu te falei, de transtornos psiquiátricos, casos de depressão... Isso vem aumentando. Não é que não existisse, mas vem aumentando. Os meninos estão muito fechados, né? [...] Então, é uma conjunção de fatores que vêm modificando a nossa clientela e, em consequência, o nosso trabalho também, né, o que a gente tem que lidar. [...] E os problemas de uma geração também, né? Porque vai mudando, Ian. Quer dizer, na minha geração, lá em 70, a gente era tudo igualzinho, robzinho, tudo obediente, sentava bonitinho, levantava pra cantar o hino, essas coisas... Hoje não tem isso, hoje é totalmente diferente”; 32) *Os meninos estão cada vez mais fechados pois sem interação presencial*: “hoje, a gente vê que os meninos têm cada vez menos interação presencial, é muito o celular, o whatsapp, né? Então, eu não sei, eu acredito que esse afastamento vem alterando, sabe, a incidência desses

casos”; 34) *Determinadas drogas diminuem o aprendizado*: “a gente sabe que determinadas drogas, que determinadas substâncias alteram tanto a formação, até o aprendizado. Aliás, a aprendizagem é o primeiro que é afetado, então muitas vezes as pessoas falam: ‘ah, o ensino vem caindo!’. Não é o ensino que vem caindo. Não tem jeito de você fazer bacalhoda com sardinha, né? Então, assim, os meninos vêm numa queda assustadora”.

A escola deve propiciar momentos de maior interação entre estudantes justamente para que eles exercitem outras sociabilidades e sejam escutados sobre esse estado de coisas comumente atribuído à sua geração. Até que ponto os comportamentos moldados por tecnologias digitais e abuso de drogas são conscientes para os estudantes? Eles podem condicionar a aprendizagem, colocando novos problemas à prática educativa, mas não a negam, pois especialmente as atividades de ensino são capazes de reorientar a conduta de estudantes, quando bem apoiadas em ações pedagógicas de supervisão e orientação educacional.

6 Necessidades e motivos pedagógicos da gestão escolar pública em Lavras-MG

No desenvolvimento histórico do homem, aparecem necessidades que não existem nos animais. Essas são as necessidades superiores de caráter social. Sua satisfação não conduz diretamente a suprimir uma ou outra necessidade biológica do organismo. Elas estão motivadas pelas condições de vida da sociedade (LEONTIEV, 2017, p. 42).

Procedemos, ao longo deste capítulo, à discussão de cada tópico geral em que se agregam diferentes núcleos de significação das especialistas em educação básica participantes desta pesquisa. Analisamos tais blocos de significações compartilhadas sobre o mesmo tema mediante o raciocínio aditivo do cotejo de textos. Ampliamos seus sentidos para, agora, sintetizarmos cada significação social de acordo com os elementos em comum que se repetem, de múltiplas formas, nos sentidos pessoais atribuídos pelas pedagogas a diversos aspectos da gestão educacional de escolas públicas.

Todos os blocos de significações reunidas sob o mesmo tema, abordados anteriormente, expressam determinadas necessidades e motivos das atividades de supervisão e coordenação pedagógica, direção escolar ou orientação educacional realizadas pelas especialistas. Leontiev (*id.*, p. 40) organiza características gerais das necessidades de organismos superiores, dentre as quais:

O traço principal e primeiro de toda necessidade é que esta tem um objetivo: tem-se a necessidade de algo, de um objeto material determinado ou de um resultado ou outro de uma atividade. Não se pode caracterizar uma necessidade se não se mostra seu objetivo, se não se expressa seu conteúdo (fala-se de necessidade de alimento, de água, de movimento etc.). As necessidades diferenciam-se umas das outras precisamente naquilo de que necessita o organismo para satisfazê-las.

Entre seres humanos, fala-se principalmente de necessidades superiores de caráter social. Na gestão escolar, essas necessidades se complexificam de acordo com a quantidade e qualidade de relações que envolvem, as quais costumam ser em grande número e especificamente educacionais. As necessidades, nesse contexto amplo de relações sociais interligadas dentro de uma escola, geralmente correspondem a ações encadeadas quando há objetivos ou motivos que também se relacionam no direcionamento dessas ações. Pois os desejos, a fim de que decorram em atividades para se efetivar, dependem diretamente de “condições que permitam ao sujeito planejar o fim correspondente e atuar para alcançá-lo” (*ibid.*, p. 45). Ou seja, segundo Leontiev (*id.*, 43), parte-se do pressuposto de que não há necessidade que se desenvolva e satisfaça sem finalidades, as quais tanto refletem, quanto refratam a realidade concreta com suas intenções:

*A existência de uma necessidade que se manifeste em forma de desejo ou de tendência ainda não é suficiente para que se realize uma atividade. Para isso, é indispensável que haja *um objetivo* que, respondendo à necessidade, seja o estímulo para atuar e lhe dê à ação *uma direção concreta determinada*, um fim. [...] Denomina-se *motivo da atividade aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada.**

Dessa maneira, os motivos pedagógicos da gestão escolar pública excitam e dirigem ações que satisfazem as necessidades das escolas em determinados sentidos, uma vez que “o significado psicológico de uma ou outra ação depende de seu motivo, do *sentido* que tem para o sujeito” (*ibid.*, p. 44). A função de quem educa é tornar esses motivos cada vez mais conscientes, pois eles conscientizam também os atos. Mediante tal exercício de práxis sobre o trabalho que realizamos, conscientizando-nos dos motivos que dirigem nossas ações, é possível exercermos o autocontrole e modificarmos nossas condutas, de modo que “se um ato causa atitude negativa para o sujeito e seu motivo é consciente, este se eliminará, e, no caso contrário, quando a atitude é positiva, adquirirá um caráter mais constante e efetivo” (*ibid.*, p. 47).

Abaixo, sintetiza-se o quadro categorial de exposição das significações compartilhadas pelas pedagogas escolares em escolas estaduais de Lavras-MG, sob mediação dos conteúdos da ação associados aos motivos que dirigem e imprimem intencionalidade às suas atividades pedagógicas. São significações sociais em comum pois assumem sentidos pessoais diversos, por vezes opostos, mas expressam e incidem sobre a mesma matéria.

Significações compartilhadas	Conteúdos da ação	Motivos da atividade
1) Burocracia e sobrecarga	<ul style="list-style-type: none"> a) domínio das finanças e dos dados técnicos b) alienação do trabalho c) ingerência externa ou dominação d) superexploração do trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> a) apreender normas regulamentares burocráticas b) executar tarefas que já estão prontas c) suplantando leituras autônomas da realidade da escola d) institucionalizar a sobrecarga de tarefas
2) Direção ou gestão escolar	<ul style="list-style-type: none"> a) funcionamento coeso das atividades escolares b) pertencimento à escola c) manutenção da disciplina estudantil dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> a) organizar a escola coletivamente b) valorizar o trabalho docente c) aprender com o ensino dos professores
3) Práticas de supervisão e orientação educacional	<ul style="list-style-type: none"> a) diálogo com professores e alunos b) olhares pedagógicos sobre a escola c) expansão dos limites escolares d) auxílio às práticas de ensino e) fiscalização do trabalho docente 	<ul style="list-style-type: none"> a) investigar e se envolver no trabalho docente dos professores e na vida escolar dos alunos b) imprimir intencionalidade educativa nas relações escolares c) conhecer e orientar os alunos d) supervisionar pedagogicamente as aulas e) cumprir prazos e metas

4) Cultura pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> a) apropriação interdisciplinar do conhecimento b) planos e roteiros educativos c) acesso a conhecimentos sistematizados d) desenvolvimento científico das condições gerais de vida e) investigação escolar de traços da personalidade dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> a) conectar as diferentes salas de aula b) ampliar as possibilidades de aprendizagem sobre bases organizadas de apoio c) estimular o protagonismo do corpo docente na escola d) fortalecer o ingresso no ensino superior e) quebrar o preconceito e a ignorância sobre transtornos psiquiátricos e psicológicos
5) Acolhimento e escuta de novas gerações	<ul style="list-style-type: none"> a) constituição do interesse pela educação escolar b) socialização de instrumentos de elaboração e sistematização do saber c) grupos de escuta de alunos d) reorientação de condutas abusivas 	<ul style="list-style-type: none"> a) sentir-se parte da escola b) diagnosticar saberes provenientes da experiência ou previamente apreendidos c) conhecer as práticas sociais em que os estudantes se inserem d) conscientizar motivos e fomentar o autocontrole da conduta

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O surgimento de novas necessidades no curso do desenvolvimento histórico-social da humanidade está vinculado também ao surgimento de novas maneiras de satisfazê-las (LEONTIEV, 2017, p. 42).

Esta pesquisa nasceu de minhas inquietações pessoais no trabalho como Especialista em Educação Básica em escolas estaduais do entorno de Lavras-MG, primeira experiência que tive enquanto pedagogo escolar. Retorno a essas inquietações como um indivíduo concreto, munido de sistematizações que desenvolvemos ao longo do processo de escrita, embora ainda haja muito da pedagogia brasileira para nos apropriarmos.

As necessidades sociais são mutáveis. Elas tendem à transformação quando os motivos que lhes dirigem ampliam a matéria e as maneiras de sua satisfação. Supervisão e orientação educacional estão se alargando em coordenação pedagógica, motivadas hegemonicamente pelo neotecnicismo, que tenciona formar trabalhadores polivalentes com competências múltiplas no contexto de crise capitalista e instabilidade socioeconômica e, por isso, valoriza o pedagogo generalista e a gestão educacional sintetizados na coordenação pedagógica. O neotecnicismo expandiu as necessidades do tecnicismo, que, ao contrário, destacavam supervisão e orientação em meio ao parcelamento do trabalho na escola.

Entre a gestão educacional e a gerência administrativa, a supervisão de ensino, historicamente cara à pedagogia, assume formas variadas: seja na racionalização do processo educativo, na coordenação e no acompanhamento de atividades de ensino ou na análise de resultados com ênfase no fortalecimento da aprendizagem. Cada uma dessas formas expressa intencionalidades da atividade supervisora, em particular, e da própria educação escolar em geral.

O que motiva a educação escolar permeia as significações das pedagogas, bem como suas práticas de supervisão, direção e/ ou orientação e os indícios do processo histórico que conformou o cargo de especialista em educação básica em escolas estaduais de Lavras-MG. Significações estas centradas na gestão educacional da escola pública, pois o núcleo dirigente das reformas neotecnicistas em curso atua sobretudo na articulação entre gestão e currículo. Por isso, estudos pedagógicos sobre as reformas curriculares que se intensificam no Brasil podem contribuir para a expansão desta pesquisa, posto que elas estão diretamente associadas à ingerência da lógica privada sobre a gestão da escola pública.

Por enquanto, o que esta investigação nos permitiu acessar circunscreve um universo pequeno, mas representativo da pedagogia escolar em escolas estaduais de Lavras-MG. As condições objetivas e subjetivas ao trabalho pedagógico, em cada uma delas, determinam-lhes os conteúdos da ação. Porém, é no alargamento das formas de agir, na ampliação dos motivos e dos objetos de realização que as necessidades se desenvolvem. Certamente as conversas com as pedagogas, o aprofundamento teórico na escrita desta dissertação e o próprio trabalho cotidiano enquanto especialista contribuíram para meu desenvolvimento profissional. O desenvolvimento pedagógico de uma escola pública, por outro lado, depende da organização política de seus educadores e educadoras contra a precarização da docência causada pelo Estado burguês; organização que se realiza pedagogicamente na garantia de apropriação, pelos alunos, dos conteúdos históricos que podem lhes municiar na luta contra a exploração e a opressão da humanidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos.** *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2006, 26 (2), p. 222-245.

_____. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação.** *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R. S.; MACHADO, V. C. M. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 155, p. 56-75 jan./mar. 2015.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura (obras escolhidas, v. 1).** 8ª ed. revista – São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** 3. ed. – Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1981.

BULHÕES, L. F. **Crítica ao conceito de Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) a partir da categoria marxiana de necessidades humanas.** Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2016.

CAMPOS, E. F. E. **A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates.** 2010. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ENGELS, F. **A dialética da natureza;** prólogo de J.B.S. Haldane. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. 3ª ed.

_____. **Anti-Dühring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring.** 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2015.

FORSTER, M. **O método dialético de Hegel.** In: *Hegel*, Frederick C. Beiser (Org.); tradução de Guilherme Rodrigues Neto. São Paulo: Ideias & Letras, 2014, p. 155-199.

FRANCO, A. P. **A formação dos gestores escolares nos cursos de pedagogia**. 2014. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GERALDI, J. W. **Heterocientificidade nos estudos linguísticos**. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe – UFSCar. *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 19-39.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe/ UFSCar. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978.

LENINE, V. I. **O Estado e a Revolução: a doutrina do marxismo sobre o Estado e as tarefas do proletariado na revolução**. In: *Obras Escolhidas – Em três tomos, Tomo 2*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1980. p. 219-305.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. **As necessidades e os motivos da atividade**. In: Longarezi, A. M.; Puentes, R. V. (org.). *Ensino desenvolvimental: antologia: livro 1*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 39-57.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, A. B. **Manifesto dos pioneiros de 1932: leituras de seus 80 anos**. *Rev. HISTEDBR On-line*. Campinas, n. 47, p. 185-204 Set. 2012.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. **O trabalho com narrativas na investigação em educação**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, Janeiro-Março 2015.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. *Rev. Katál*. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LINS, J. B. **O coordenador pedagógico e a construção de sua identidade profissional**. 2016. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Tese de Livre-Docente em Psicologia da Educação, Departamento de Psicologia/Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, 2011.

MARX, K. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

NASCIMENTO JÚNIOR, A. F. **As faces da natureza: do racionalismo francês ao idealismo alemão Descartes, os Empiristas, Kant e Hegel.** *Assentamentos Humanos* (Marília), v. 15, p. 39-48, 2013.

NOGUEIRA, M. G. **Supervisão educacional: a questão política.** 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica.** 17. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2016.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. **Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia.** *Psicologia & Sociedade*, 27(2), p. 362-371.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional.** São Paulo: Cortez, 2011.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento.** *Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** *Estudos & Pesquisas Educacionais* – n. 2, novembro 2011 – Fundação Victor Civita, São Paulo. p. 227-287.

PROTETTI, F. H. **A burocracia na sociologia da dominação de Max Weber: contribuições à pesquisa educacional.** *Em Tese*, Florianópolis, v. 18, n. 01, p. 253-277, jan./jun. 2021.

ROGERIO, R. M. F. **Possibilidades e limites para uma coordenação compartilhada do trabalho pedagógico no CEU.** 2015. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SANTOS, J. P. A. **Coordenador pedagógico: desafios, dilemas e possibilidades**. 2016. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

SANTOS, R. C. **Orientação pedagógica e supervisão educacional: limites, desafios e possibilidades de atuação na sociedade de classes**. 2013. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo de Confluência: Trabalho e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1991.

_____. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia**. In: FERREIRA, N. S. C. *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

_____. **O conceito dialético de mediação na Pedagogia histórico-crítica em intermediação com a Psicologia histórico-cultural**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

_____. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, N. **Função técnica e função política da supervisão em educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1981. Dissertação de Mestrado.

SERODIO, L. A.; PRADO, G. V. T. **Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol. 33, e150044, p. 1-18, 2017.

SILVA, J. D. **A supervisão de ensino e o fortalecimento do espaço democrático na escola pública**. 2010. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Políticas de Educação e Sistemas Educativos) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TEIXEIRA, C. S. M.; CARVALHO, M. V. C. **O processo de constituição da identidade profissional desvelando o movimento de transformação de supervisor escolar à coordenador pedagógico**. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 29, 2º sem. de 2009, pp. 161-189.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 16. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2019.

VÁSQUEZ, G. C.; ARENA, A. P. B. **Universos do conhecimento: reflexões sobre a investigação narrativa na educação**. *Revista Portuguesa de Educação*, 2017, 30(2), pp. 187-202.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

_____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ANEXO A – Revisão bibliográfica do Capítulo 1

Busca por: “*coordenação pedagógica AND supervisão*”, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em 11 de maio de 2019 e 19 de outubro de 2019. 230 resultados encontrados, invariavelmente. Foram avaliadas as publicações de 2008 a 2019. A partir da leitura dos resumos, selecionei os trabalhos que cabiam ser analisados e sistematizados no quadro abaixo. As publicações marcadas com um asterisco ao lado do título foram selecionadas para compor o arcabouço teórico da pesquisa bibliográfica.

Título	Autor(a)	Problema	Objetivos	Metodologia	Resultados	Ano	Tipo de publicação
Contributos do curso de Pedagogia para a função de coordenação pedagógica: o que dizem pedagogos em atuação na rede de ensino do Moreno-PE	Rosângela Nunes	Descompasso entre as atribuições definidas no âmbito documental, no que se refere a defender como papéis essenciais do coordenador pedagógico no processo educativo a articulação e mediação do ensino e da aprendizagem, e as solicitações da Secretaria e equipe gestora, sinalizando a fiscalização e o controle como aspectos centrais da função. Deste problema, surgiu a questão: <i>O que dizem pedagogos que atuam na coordenação pedagógica da Rede Pública de Ensino do Moreno sobre contributos do Curso de Pedagogia para atuação nesta função?</i>	Analisar contributos do curso de Pedagogia para a atuação na coordenação pedagógica a partir do que dizem pedagogos em função na Rede Pública de Ensino do Moreno/PE. Especificamente: a) Caracterizar o perfil de profissionais que atuam na coordenação pedagógica na Rede Pública de Ensino do Moreno/PE; b) Identificar concepções de coordenação pedagógica de profissionais que atuam nesta função na Rede Pública de Ensino do Moreno/PE; c) Identificar contributos do curso de Pedagogia para a atuação de pedagogos na função de coordenação pedagógica na Rede Pública de Ensino do Moreno/PE.	Abordagem qualitativa. Dar a conhecer alguns aspectos do município do Moreno-PE bem como da sua Rede Pública de Ensino; aplicação de um questionário, com o propósito de traçar um perfil dos sujeitos que atuam em tal função na Rede Pública de Ensino do Moreno-PE, bem como identificar as concepções de coordenação pedagógica e motivação desses profissionais. Após essa etapa inicial, foi feito um levantamento daqueles com formação em Pedagogia que se encontravam atuando na coordenação pedagógica e que tinham vínculo efetivo como servidor público da Rede Pública de Ensino do Moreno-PE, definindo assim os participantes da segunda etapa na realização de entrevistas. O procedimento de análise e tratamento de dados após a coleta das informações, através do questionário e entrevista, foi feito com base na análise de conteúdo temático de Bardin.	Encontramos, em sua maioria, profissionais formados em Pedagogia. Inclusive até aqueles que tinham Licenciaturas Diversas decidiram fazer Pedagogia como segunda formação, mesmo já atuando na função como coordenador pedagógico. A maioria dos coordenadores pedagógicos é do sexo feminino, tem mais de 50 anos de idade e atua na escola. Todos os profissionais têm especialização, alguns com mestrado. Mesmo sem constituir exigência legal, a experiência docente configura-se como um aspecto presente no currículo dos participantes. A maioria dos participantes explicita a concepção de coordenação pedagógica com função que trata da prática pedagógica do professor; outra concepção, apontada por 50% dos participantes, enfatiza que a coordenação pedagógica atua no ensino e aprendizagem do aluno; a concepção de coordenação pedagógica como gestão tem um percentual de congrega 40%, com realce para os elementos de mediação e protagonismo - no caso, uma concepção de coordenação	2017	Dissertação

					pedagógica como parte do trabalho coletivo. A maior parte dos participantes tem como motivação auxiliar no processo da qualidade educacional e contribuir como mediador nas práticas escolares. Relacionando as concepções explicitadas com o histórico da função de coordenação pedagógica, embora ainda apresente uma marca da supervisão ao ensino aprendizagem, as concepções da função sinalizam uma superação da visão fiscalizadora e controladora. Em se tratando dos contributos do curso de Pedagogia, segundo o que dizem os participantes, foi feita referência à disciplina Didática, que é um componente relacionado à prática pedagógica docente; a questão do diálogo com a experiência na coordenação bem como o debate sobre a institucionalização do Educador de Apoio durante o curso como forma de validar os conhecimentos em processo de aquisição, e a habilitação em administração auxiliando na atuação da coordenação como parte da gestão escolar.		
A práxis supervisora educacional: do controladorismo	Camila Müller	A educação, bem como a função supervisora, encontram-se em um momento de crise paradigmática, e talvez	Problematizar a <i>práxis</i> supervisora educacional atual: desafios e possibilidades,	Revisão bibliográfica.	Este estudo nos revelou que a Supervisão Educacional assumiu um caráter controlador que resultou no estigma em torno da função,	2012	Dissertação

à coordenação		por isso não têm uma identidade definida.	buscando contribuir para a prática de educadores, em especial a prática dos Supervisores Educacionais, procurando descrever a função supervisora abordando dois aspectos: a questão técnica e a questão humana.		que passou a ser malvista e mal interpretada nas escolas. Como tentativa de modificar esta situação, passa-se a adotar gradualmente uma nova denominação para esta função, que, ao invés de Supervisão, passa a se chamar Coordenação. Esta pesquisa mostrou ainda que a mudança além de denominacional é também conceitual, pois interfere no modo e no campo de atuação do profissional. Este processo gerou uma crise de identidade no supervisor. Esta pesquisa evidenciou a carência de delimitação de um território próprio de atuação do Supervisor Educacional. A falta de clareza quanto ao que o supervisor deve fazer e como fazer é percebida na legislação, que muito superficialmente trata da Supervisão. Associações como a Assers e a Anseb, são exemplos de mobilizações em prol da Supervisão, na tentativa de refletir sobre as angústias e conquistas que permeiam a ação supervisora em âmbito de Estado e de país.		
O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional *	Juliana Lins	A coordenação pedagógica tem vivido um momento de indefinição da função, com atribuições imprecisas. Por conseguinte, o	Compreender como se elaboram os processos de construção da identidade profissional de coordenadores	Abordagem qualitativa. A pesquisa se deu em 5 instituições privadas e 5 instituições públicas de ensino, todas localizadas na cidade do Recife. Em cada escola, elegemos	Nas respostas às questões propostas, o coordenador surgiu como um bombril, faz-tudo, bombeiro , aquele que tem mil e uma utilidades , sinal de que a coordenação está cercada de	2016	Dissertação

		<p>coordenador assume múltiplas funções e se encontra em crise de identidade profissional. Nesse processo, muitos desafios e dificuldades são encontrados como, por exemplo, o desvio de função e o trabalho extremamente burocratizado. Em meio a essas constatações, surge o questionamento: como vem se construindo a identidade profissional dos coordenadores pedagógicos?</p>	<p>pedagógicos que trabalham em instituições públicas e privadas de ensino na Região Metropolitana do Recife. A fim de alcançarmos esse objetivo, delimitamos três objetivos específicos: (1) identificar elementos constitutivos da identidade profissional dos coordenadores pedagógicos; (2) apreender as concepções de coordenação pedagógica (o que é ser coordenador); e(3) analisar o que os coordenadores pedagógicos pensam sobre o seu trabalho na escola.</p>	<p>uma coordenadora pedagógica que tivesse no mínimo 5 anos de experiência em coordenação. Optamos por um número reduzido de participantes para que a análise dos elementos identitários fosse mais aprofundada. Assim, optamos por utilizar um questionário para a caracterização dos sujeitos, uma entrevista semiestruturada e um diário de observação. Para as realizar as análises, ancoramo-nos na Análise Temática de Conteúdo de Bardin.</p>	<p>indefinições. Verificamos que os coordenadores pedagógicos estão sobrecarregados, exaustos e atarefados. Percebemos que essa sobrecarga faz com que eles não reflitam sobre as suas práticas. Observando as coordenadoras, vimos que têm o tempo totalmente ocupado por diferentes tarefas, as quais muitas vezes poderiam ser facilmente executadas por outros agentes na escola. De maneira geral, elas não se formaram coordenadoras, mas chegaram a ela e tiveram de descobrir meios de tornar-se um coordenador. Das coordenadoras pesquisadas, apenas uma havia feito uma pós-graduação em Coordenação Pedagógica e apenas a metade (cinco participantes) tinha uma formação específica em Pedagogia. Na rotina das coordenadoras de escolas públicas, cumprem-se atividades burocráticas e administrativas, como preenchimento de cadernetas, atas e planilhas. A relação entre essas coordenadoras e as professoras se mostrou um pouco mais distante da sala de aula do que a realidade das coordenadoras das escolas particulares. Nos dois contextos, percebemos</p>		
--	--	---	---	--	--	--	--

					que as atividades das coordenadoras estão relacionadas aos problemas que surgem no cotidiano e isso é ainda mais forte nas escolas particulares. Ainda queremos destacar a dificuldade que as coordenadoras dos dois grupos têm de delegar tarefas . Quando questionamos as coordenadoras das escolas públicas se elas se viam como formadoras, a resposta negativa foi quase que unânime.		
Supervisão da Prática Pedagógica: percursos formativos em parceria e diálogo com os profissionais da educação	Heloísa Proença	Como se dão as relações de parceria e diálogo em situações de formação continuada, problematizando as estratégias da Supervisão da Prática Pedagógica de profissionais das redes de ensino?	Compreender como se dão as relações de parceria e diálogo em situações de formação continuada, problematizando as estratégias da Supervisão da Prática Pedagógica de profissionais das redes de ensino.	Autobiografia. Reconstrução da história vivida através dos diversos registros produzidos em atuação profissional. Para narrar esta história escolho a atuação como assessora pedagógica em duas redes municipais de ensino da região circunscrita a Campinas.	As lições da pesquisa são saberes construídos no trabalho e que me ajudam a pensar que estão em processo contínuo de transformação. Ainda a respeito dos saberes desta experiência, a melhor forma de percebê-los foi organizando-os em dois grandes blocos os quais apresentarei separadamente: a) Os aprendizados e lições sobre a formação continuada em Sistemas Municipais de Ensino; b) Os aprendizados e lições sobre quais estratégias favorecem a supervisão da prática pedagógica como processo reflexivo na formação continuada, através de uma atuação colaborativa entre o formador-supervisor e os sujeitos para os quais a formação se destina. Quando	2014	Dissertação

					a formação continuada passa a fazer parte da rotina de trabalho e não entendida como algo separado dele, as oportunidades de efetivamente produzir uma relação intensa entre a formação e o trabalho são maiores.		
Coordenador pedagógico: desafios, dilemas e possibilidades*	Joara Santos	Quais os desafios e dilemas enfrentados pelo Coordenador Pedagógico no seu fazer profissional?	Compreender o percurso existente entre a Supervisão Escolar e a Coordenação Pedagógica, bem como os desafios, dilemas e possibilidades da função e atuação desse profissional no contexto da educação pública do Estado da Bahia, considerando a realidade do município de Salvador, especificamente a CRE Subúrbio I. Além do citado foram estabelecidos os objetivos específicos que visam: a) Aprofundar o estudo sobre a transição da função Supervisor Escolar à Coordenação Pedagógica; b) Investigar as mudanças ocorridas na formação do	Abordagem qualitativa - Estudo de caso. Quanto aos instrumentos, foi planejada a elaboração de roteiros de observação que, durante a pesquisa, foram substituídos pelo diário de bordo, considerando que os fatos se apresentavam de maneira dinâmica e por muitas vezes excedendo os campos/ espaços reservados para a escrita nos roteiros. Os questionários foram eleitos enquanto instrumento secundário e a análise documental como preparação para ida ao campo, pois, somente depois da leitura sistemática da literatura reservada e dos documentos selecionados, a primeira visita foi agendada. Após cada visita de coleta, foram feitos encontros de orientação para discussão dos dados coletados, bem como para orientação do	Foi possível compreender o Coordenador Pedagógico que atua na rede pública municipal de ensino de Salvador-BA, como um profissional atarefado, que compreende o seu papel pedagógico, mas por vezes é forçado a cumprir outras atividades que não fazem parte da sua função, seja pela sua formação acadêmica inicial que, como já foi dito, não dá conta de preparar profissionais para atuarem na função de Coordenador, seja pela natureza das atribuições emergenciais que exercem em seu cotidiano escolar. Constatou-se que existe entendimento por parte dos Coordenadores da sua função legal, porém, considerando que a legislação foi elaborada para um modelo de sociedade que não condiz com o atual, os sujeitos pontuaram as demandas burocráticas da rotina como principal empecilho para o não cumprimento das ações pedagógicas que são	2016	Dissertação

			<p>Coordenador Pedagógico desde o PABAAE1 até as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia;</p> <p>c) Identificar os dilemas e desafios enfrentados pelo Coordenador Pedagógico no seu fazer pedagógico.</p>	esquema do relatório.	<p>inerentes à sua função. Foi possível identificar com a pesquisa que o Coordenador Pedagógico se vê desenvolvendo atividades sem que haja uma reflexão prévia sobre as mesmas, mas que segundo eles se faz necessário, pois a escola não dispõe de um profissional responsável por resolver essas demandas, ficando o Coordenador Pedagógico sobrecarregado pelas urgências e emergências do dia a dia escolar. O acompanhamento do trabalho docente, muitas vezes é entendido como fiscalização do trabalho do professor e tal fato está, notoriamente, associado ao legado histórico que vem sendo reproduzido desde a incorporação da função supervisora da fábrica pela escola. Por isso a pesquisa propõe a ressignificação da função do Coordenador Pedagógico para o Curriculista, aquele profissional cujo trabalho incidirá na concepção, organização e desenvolvimento dos processos de geração e difusão social do conhecimento no âmbito da formação permanente e em serviço do professorado. Desta forma, a pesquisa traz contribuições teóricas, para</p>		
--	--	--	--	-----------------------	---	--	--

					a ressignificação da função e pode ser usada como aporte para formações de coordenadores pedagógicos.		
Orientação pedagógica e supervisão educacional: limites, desafios e possibilidades de atuação na sociedade de classes*	Regiane Santos	Diversas questões relacionadas à dinâmica escolar, aos impasses e desafios encontrados no cotidiano, como a necessidade de cumprir os prazos de entregas de dados estatísticos e documentação solicitados pela Secretaria Municipal de Educação e realizar o acompanhamento do trabalho pedagógico na escola, angustiavam-me e trouxeram dilemas. Como realizar atividades de acompanhamento pedagógico sem basear-se apenas nas “técnicas” e em preenchimentos de formulários? De que forma observar a situação local, construir o projeto político pedagógico, objetivos, finalidades da educação, sem relacioná-lo(s) com a sociedade capitalista? Ao longo da trajetória profissional, encontrava dificuldades para construir momentos de reflexão junto ao corpo docente acerca da sociedade na qual estamos inseridos.	Identificar, a partir da prática do orientador pedagógico e do supervisor educacional, suas concepções sobre a relação entre trabalho e educação e refletir sobre os limites, desafios e possibilidades de atuação dos mesmos. Analisar a função oficial do supervisor educacional e do(a) orientador(a) pedagógico(a), sua ação real no ambiente escolar a partir do olhar dos próprios profissionais que atuam na supervisão, bem como dos orientadores pedagógicos que atuam nas escolas municipais da cidade de Duque de Caxias – RJ, visto que estes realizam o acompanhamento pedagógico diretamente nas unidades escolares e são acompanhados pela supervisão educacional.	Entrevistas com orientadores pedagógicos e supervisores educacionais, bem como a análise documental. Consideramos que para analisar as respostas das entrevistas e para subsidiar a análise documental, precisamos de uma teoria que possibilite a compreensão da realidade a partir da sua historicidade, das contradições presentes na sociedade, e nesse sentido optamos pelo materialismo histórico dialético.	Percebe-se que em alguns relatos há maior ênfase na parte burocrática, demonstrando resquícios do surgimento da profissão, que baseava-se no controle e na fiscalização. Muitos desafios encontrados pelos orientadores e supervisores não são causados pela sua atuação, ou por problemas restritos à dinâmica escolar, mas, sobretudo, inerentes ao modo de produção capitalista. Destaca-se a necessidade de ampliar a reflexão acerca das questões direcionadas ao relacionamento interpessoal na escola, sobretudo em relação aos professores, orientadores pedagógicos, supervisores e direção, visto que, nas entrevistas e diálogos estabelecidos, a questão do relacionamento interpessoal fora mencionada como um dos grandes obstáculos para a prática pedagógica.	2013	Dissertação
A supervisão de	José Silva	Quais os fatores que favorecem ou dificultam	Analisar a política educacional	O percurso metodológico nesta pesquisa aproxima-	Nesse período, apesar da ênfase da Secretaria de	2010	Tese

<p>ensino e o fortalecimento do espaço democrático na escola pública*</p>		<p>o trabalho do supervisor de ensino no fortalecimento dos diferentes espaços democráticos na escola pública?</p>	<p>implementada na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo no período de 1995-2002, apontando as possibilidades e os limites do trabalho do supervisor de ensino no Estado de São Paulo no fortalecimento dos diferentes espaços democráticos na escola pública. Específicos: a) Reconstruir as matrizes históricas, filosóficas, conceituais e legais da supervisão de ensino, com ênfase no Estado de São Paulo; b) Analisar e compreender a política educacional (1995-2002) no Estado de São Paulo, bem como a contribuição do supervisor de ensino na conquista de direitos sociais, dentre eles a participação nas decisões escolares; c) Acompanhar, avaliar e registrar os processos participativos implementados pela escola contribuindo</p>	<p>se da abordagem crítico-dialética, que prioriza nas relações humanas a questão do poder e suas relações com as estruturas de agir e ser do mundo atual. Esta atitude supõe que os fenômenos são apreendidos no seu devir histórico e nas suas inter-relações com outros fenômenos. Para isso recorreremos às categorias que são, antes de tudo históricas, porque estão relacionadas ao grau de desenvolvimento do conhecimento a que seus elementos constitutivos estão vinculados. As categorias, portanto, tem função de ordem metodológica, na medida que operam um movimento do conhecido ao desconhecido. Para proceder à investigação do objeto de estudo procuramos estabelecer como categorias simples de análise: gestão, descentralização, participação, supervisão e emancipação. A participação foi tomada como eixo articulador das demais categorias, pois não tem sentido, falarmos em gestão, sem nos referirmos à participação. A metodologia que</p>	<p>Estado da Educação na gestão democrática participativa, o material produzido pelos órgãos centrais, não era sequer discutido com seus implementadores e nem avaliado permanentemente. A SEE-SP no período (1995-2002) por meio de sua política educacional lançou uma série de medidas e projetos que propiciaram para as escolas públicas uma administração tipicamente gerencial, com ênfase na reorganização das escolas, municipalização de ensino, informatização da rede, correção do fluxo escolar, progressão continuada e, principalmente, no controle dos resultados do processo ensino-aprendizagem. Com as reformas implantadas neste período pretendia-se implantar um padrão de gestão educacional. A descentralização, a participação e a gestão presentes no discurso da reforma educacional do Estado de São Paulo (1995-2002) e utilizadas como categorias simples de análise nesta pesquisa, passam a ser regidas por instituições paralelas ao Estado, no qual o espaço público passa a ceder espaço ao privado. Na</p>	
---	--	--	--	--	--	--

			<p>para superação de seus entraves;</p> <p>d) Apontar as dificuldades e possibilidades dos processos participativos em duas instituições escolares no período de 1995-2002.</p>	<p>desenvolvemos nesta investigação baseia-se nas premissas da pesquisa qualitativa Bogdan & Biklen (1994) e vem sendo desenvolvida mediante a utilização de diversas estratégias que incluem:</p> <p>i) pesquisa bibliográfica;</p> <p>ii) análise documental;</p> <p>iii) estudo de caso André & Lüdke (1986); iv) entrevista e questionários com os sujeitos da pesquisa, com repercussões para as práticas de gestão participativa.</p>	<p>prática as políticas educacionais dificultam, sobremaneira, a construção de uma racionalidade democrática e emancipatória no interior da escola pública, entre os sujeitos escolares, daí a necessária intervenção do supervisor de ensino. Observamos que muitas das práticas de administração empresarial de cunho essencialmente normativo são transportadas para o contexto escolar com a pretensão de se constituir numa técnica universal, como se fosse um instrumento de uso mecânico no qual bastaria aplicar um conjunto de regras para se obter o sucesso da instituição escolar. A reforma educacional paulista nos anos 1995-2002 afetou a escola por uma série de fatores: mudanças nos currículos, na organização das escolas (formas de gestão, ciclos de escolarização, concepção de avaliação etc), introdução de novos recursos didáticos (televisão, vídeo, computador, internet), desvalorização e precarização da profissão docente, levando a mudanças na organização escolar e na identidade profissional do professor. A</p>	
--	--	--	---	---	--	--

					<p>reforma educacional paulista previa a otimização de recursos e minimização de gastos, fatores incompatíveis com serviços públicos de qualidade. A pesquisa revelou que os dispositivos legais que orientam muitas das ações escolares não são incorporados de forma rápida pelas escolas e quanto maior o número, maior a dificuldade de compreendê-los e colocá-los em prática. Se por um lado, se depara com princípios e práticas já consolidadas, por outro lado, não se respeita o ritmo e tempo próprio de cada escola que reage de formas diferentes às inovações. Por essa razão, os impactos que causam as políticas públicas sobre a educação no interior das escolas possuem um caráter sempre relativo. Ficou evidente com a pesquisa que, se por um lado, na realidade observada, há esforço no sentido da construção do coletivo escolar, retratado na busca da participação dos profissionais da educação nas decisões da escola, por outro lado, ações isoladas de uma análise do contexto sóciopolítico-econômico-cultural, indicaram práticas de gestão dissociadas de uma nítida compreensão</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--

					a respeito da participação política da escola na sociedade e de seu compromisso com a formação cidadã.		
O “pulsar pedagógico”: estratégias e desafios de uma coordenadora na formação de professoras	Priscila Dutra	Durante nossas experiências profissionais, encontramos uma escola com consideráveis diferenciais: bem conceituada pela comunidade, com professores comprometidos em desenvolver um bom trabalho pedagógico, de porte pequeno e com bons índices nas avaliações externas. Tais características levaram-nos a indagar: essas condições seriam propícias para o desenvolvimento de um trabalho diferenciado de um coordenador pedagógico (CP)?	Objetivamos analisar o trabalho de um CP na formação continuada dos professores, visando o aprimoramento das práticas pedagógicas e a construção de um trabalho coletivo. Nossos objetivos específicos são: descrever as estratégias utilizadas pela Coordenadora nas reuniões de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC; descrever o material produzido por essa para comunicação com as professoras; identificar principais desafios enfrentados pela Coordenadora para desenvolvimento de seu trabalho.	Estudo de caso. O <i>locus</i> da pesquisa foi uma escola de Ensino Fundamental da rede estadual paulista, em funcionamento no município de Campinas/SP. O material empírico foi composto pelo acompanhamento de reuniões de ATPC, através de vídeo-filmagens, recolha do material produzido pela coordenadora para comunicação com as professoras e entrevista narrativa com esta profissional. As análises são qualitativas, fundamentalmente a partir dos aportes da Teoria Histórico-Cultural.	Os resultados obtidos apresentam estratégias para o Coordenador Pedagógico: trabalho permeado de afetividade, focalizando menos os pontos “negativos” e priorizando os positivos, através da valorização do trabalho pedagógico realizado; conscientização dos desafios enfrentados na Coordenação Pedagógica e estratégias para superá-los; as experiências anteriores do Coordenador na condição de professor interferem na maneira como realiza suas atividades.	2014	Dissertação
A formação dos gestores escolares nos cursos de pedagogia*	Alexandre Franco	A convergência das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia com as necessidades encontradas pelos profissionais no exercício da coordenação pedagógica, da direção de escola, da supervisão ou da orientação	Investigar a formação em ensino superior dos gestores escolares, denominados de especialistas de educação, até a edição da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação	Esta-pesquisa está circunstanciada no âmbito das abordagens qualitativas, tomando como referência metodológica a triangulação de dados analisados pelo viés da multirreferencialidade, uma vez que foram	Os resultados desta pesquisa indicaram a relevância de se propor outra abordagem para a formação dos gestores nos cursos de Pedagogia, o que implica em alterações na estrutura destes, sobretudo, no que se refere ao currículo, integração do curso e redefinição de uma	2014	Tese

		educacional, considerando a possibilidade de trabalho na perspectiva do desenvolvimento institucional e profissional.	Nacional.	abordados os dispositivos legais que originaram e, mais recentemente, orientam o curso de Pedagogia, implicando no conceito sobre o que é gestão.	licenciatura que contempla ao mesmo tempo aspectos de bacharelado, numa tentativa de superar as ambiguidades ainda presentes no curso e na construção da identidade dos gestores escolares, e aponta para um outro caráter de percurso formativo no ensino superior.		
Gestão escolar, acompanhamento pedagógico e práticas escolares: um estudo sobre a eficácia escolar em três escolas estaduais de belo horizonte	Pollyanna Faria	As características escolares (gestão escolar, acompanhamento pedagógico e práticas escolares) estão associadas aos resultados destacados no IDEB em escolas de Ensino Fundamental I em regiões não centrais de Belo Horizonte?	Este trabalho visa trazer algumas contribuições para fortalecer a produção de conhecimento na área da educação, em particular no Ensino Fundamental I, e de estudos que visam investigar as diferenças nos desempenhos educacionais de escolas, sobretudo, aquelas na qual tem se mostrado eficazes.	A metodologia da pesquisa constou de observação direta do ambiente escolar, visita às escolas, com permanência média de três dias em cada uma delas e entrevistas com diretores, supervisores e professores, preferencialmente do 3º e 5º ano do ensino fundamental, visto que são os anos que fazem as avaliações externas. Os dados textuais obtidos em notas de campo e entrevistas foram analisados tendo como referência três categorias de análise: liderança, acompanhamento pedagógico e práticas escolares.	Por meio da análise de Conteúdo, a pesquisa revela então, dez fatores de escolas eficazes, todos identificados em nossas análises. Os resultados atestam que as escolas mais eficazes contam com uma atuação diferenciada da direção, da supervisão e dos professores. Estes sujeitos escolares são consistentemente engajados e envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo pode-se afirmar como elementos importantes para a constituição de uma educação de qualidade: diretores envolvidos nas questões pedagógicas, professores comprometidos com a escola e, por fim, uma supervisão pedagógica disposta a acompanhar o processo ensino-aprendizagem. Esta pesquisa contribuiu para o fortalecimento das pesquisas educacionais sobre escola eficaz.	2018	Dissertação

ANEXO B – Requerimento de autorização da direção escolar

Solicito à direção da Escola Estadual _____, instituição pública de ensino, autorização para entrevistar Especialistas em Educação Básica desta escola, aptos e dispostos a colaborar com a geração de dados da pesquisa intitulada “Percepções de Especialistas em Educação Básica sobre práticas gestoras nas escolas estaduais de Lavras-MG”. Essa pesquisa está vinculada ao Mestrado em Educação Científica e Ambiental da Universidade Federal de Lavras, sob orientação do Prof. Dr. José Antônio Araújo Andrade.

Os voluntários serão aqueles que se dispuserem e estiverem aptos à entrevista, conforme os seguintes critérios: a) servidores efetivos do Estado; b) especialistas que foram efetivados no cargo de EEB antes da junção oficial das funções de supervisão pedagógica e orientação educacional, ocorrida somente no concurso de 2017; c) no máximo dois servidores por escola e duas pessoas por ano de nomeação.

O primeiro contato com essas pessoas se dará no momento de intervalo de suas atividades escolares, de modo que possamos convidá-las a participarem da entrevista, prestando todos os esclarecimentos necessários. Caso aceitem ser entrevistadas, marcaremos dia, horário e local para a realização da entrevista, de acordo com a disponibilidade de ambas as partes.

A entrevista será sobre a percepção que os Especialistas em Educação Básica têm acerca das práticas gestoras nas escolas em que trabalham, ou seja, como interpretam as funções escolares que desempenham. A participação na pesquisa é voluntária, mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Os voluntários poderão optar por não participarem ou desistirem a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Assinatura do pesquisador solicitante – Ian Silva Andrade
Especialista em Educação Básica (SEE-MG)
Mestrando em Educação Científica e Ambiental (UFLA)

O diretor da Escola Estadual _____ autoriza a utilização das dependências da citada instituição para gerar dados à pesquisa supracitada.

Assinatura e carimbo:

Nome completo: _____
Diretor(a) da escola

Obs.: a assinatura deste termo não implica em autorização instantânea para geração de dados. Somente após a autorização da COEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal de Lavras, que as entrevistas poderão ser realizadas e os dados, por sua vez, poderão ser gerados.

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

I - Título do trabalho experimental: Percepções de Especialistas em Educação Básica sobre práticas gestoras nas escolas estaduais de Lavras-MG.

Pesquisador(es) responsável(is): Ian Silva Andrade.

Prof. Dr. José Antônio Araújo Andrade (DEX/ UFLA - orientador).

Cargo/ Função: Mestrando em Educação Científica e Ambiental.

Instituição/ Departamento: UFLA/ Departamento de Biologia.

Telefone para contato: (35) 9 9224-2392.

Local da coleta de dados: escolas estaduais de Lavras-MG.

II - OBJETIVOS

De modo geral, objetiva-se identificar os significados que Especialistas em Educação Básica (EEB) atribuem às práticas gestoras as quais desempenham em escolas estaduais de Lavras-MG. Especificamente, a partir do contato com especialistas que se inseriram nas escolas em diferentes momentos históricos, pretende-se: 1) investigar experiências de supervisão pedagógica e orientação educacional; 2) analisar concepções acerca do papel da escola, implícitas em tais práticas; 3) sistematizar percepções do processo histórico que conformou o cargo de EEB nas escolas estaduais de Lavras-MG.

III – JUSTIFICATIVA

No estado de Minas Gerais, as funções de supervisão pedagógica e orientação educacional são atribuídas ao cargo de Especialista em Educação Básica (EEB), ao qual compete a coordenação pedagógica de determinada escola em um dado turno do dia. No entanto, há pouca clareza nas diretrizes e normativas que versam a respeito das incumbências do coordenador pedagógico na educação escolar. Após estudos iniciais desenvolvidos sobre o tema, identificamos fragilidades nas definições das atividades escolares próprias à gestão, em diversos estados do Brasil. Além disso, ocupo o cargo de EEB em uma escola estadual de Minas Gerais e vivencio cotidianamente situações de sobrecarga de trabalho devido às múltiplas funções assumidas, desde eventualidades que surgem com frequência até tarefas de organização escolar, diálogo com estudantes e seus familiares e formação de professores. Todos esses fatores me colocam em estado de curiosidade pesquisadora diante do problema: como os especialistas representam suas funções na escola?

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

AMOSTRA

Serão entrevistadas seis Especialistas em Educação Básica, todas mulheres, envolvendo quatro escolas estaduais de Lavras-MG, ao todo. Como metodologia de aproximação das práticas gestoras realizadas por elas, adotaremos a entrevista temática orientada por um roteiro semiestruturado. As entrevistas serão gravadas com o consentimento das especialistas, e, em seguida, transcritas e textualizadas, a fim de eliminar trechos repetitivos e dar um acabamento coeso às narrativas. No segundo momento da textualização, devolveremos as narrativas para que cada profissional leia seu depoimento e julgue se está de acordo com a utilização do texto na pesquisa, podendo complementar e/ ou vetar alguma parte da entrevista. Finalizada a textualização, essas narrativas, construídas com os sujeitos entrevistados por meio do arcabouço metodológico da História Oral, serão o material de análise teórica da pesquisa, aliadas às anotações no diário de campo do pesquisador.

EXAMES

Não se aplica.

V - RISCOS ESPERADOS

Minimamente, enfrenta-se o risco de identificação das participantes da pesquisa e o consequente e possível constrangimento destes. Para que isso não aconteça, os nomes das pessoas e das escolas não serão revelados, sendo substituídos por nomes fictícios. Outro risco é a Especialista em Educação Básica, participante desta pesquisa, sentir-se julgada sobre o trabalho que desempenha. A fim de minimizar o risco de exposição pública da profissional entrevistada, a participante deve se sentir à vontade para falar ou não sobre determinado assunto e, por isso, para optar por não responder a alguma pergunta durante a entrevista ou por interromper a gravação,

caso necessário. Destacamos, ainda, que a intenção desta pesquisa não é julgar práticas, mas conhecer e compreender como a especialista percebe as práticas gestoras na escola, de acordo com seu tempo de atividade profissional, as experiências de supervisão pedagógica e orientação educação vivenciadas e as concepções de escola nelas implícitas.

VI – BENEFÍCIOS

Os depoimentos coletados tornam-se registros da prática gestora em meio à docência na escola pública e contribuem para a elaboração de currículos de formação docente, mais próximos da realidade escolar em Lavras-MG; bem como contribuem para fomentar projetos e políticas públicas de educação científica do coordenador pedagógico.

VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

A qualquer momento, as participantes poderão escolher por não contribuírem com a pesquisa, a qual será suspensa caso não conte com o aceite de pelo menos duas participantes.

VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

Lavras - MG, _____ de _____ de 20____.

Nome (legível) / RG

Assinatura

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Biologia, na Universidade Federal de Lavras- Campus universitário, Lavras- Minas Gerais, CEP 37200-000. Telefone de contato: (35) 9 9224-2392.

ANEXO D – Roteiro de entrevista

1) Primeiros esclarecimentos

Informaremos às participantes sobre o tema da pesquisa, que trata das percepções de Especialistas em Educação Básica (EEB) sobre práticas gestoras nas escolas estaduais de Lavras-MG, expondo um breve histórico da gestão educacional. No sentido de compreendermos como representam suas funções na escola, apresentaremos o objetivo geral de identificar as significações que as especialistas das escolas estaduais de Lavras-MG atribuem às práticas gestoras desenvolvidas onde trabalham.

As conversas serão gravadas com o consentimento das especialistas, e, em seguida, transcritas e textualizadas, a fim de eliminar trechos repetitivos e dar um acabamento coeso aos relatos. No segundo momento da textualização, devolveremos as narrativas elaboradas pelo pesquisador, para que cada profissional leia seu perfil e julgue se está de acordo com a utilização do texto na pesquisa, podendo complementar e/ ou vetar alguma parte. Finalizada a textualização, serão elaboradas compreensões sobre as narrativas, por meio de discussões e análises fundamentadas no referencial teórico da pesquisa.

Em relação ao caráter confidencial das entrevistas, as participantes e as respectivas escolas onde trabalham receberão nomes fictícios. Explicitaremos para as participantes, ainda, que poderão desistir de contribuir com esta pesquisa a qualquer momento.

2) Tópicos de abordagem

Inicialmente, pediremos que a especialista apresente-se de forma breve: idade, escolaridade (especificando cursos realizados), tempo de atuação profissional na educação básica, tempo de atuação profissional na escola em que trabalha e ano de posse enquanto Especialista em Educação Básica. A partir dessa apresentação, dialogaremos com base nas questões abaixo:

- a) Como é ser Especialista em Educação Básica no dia-a-dia da escola?
- b) Desde quando você tomou posse neste cargo, algo mudou nas suas funções?
- c) Comente sobre experiências de supervisão pedagógica e/ ou orientação educacional realizadas no seu trabalho. Como elas se relacionam com a gestão da escola?
- d) As práticas que você desenvolve contribuem para formar que tipo de escola? Como esse tipo de escola direciona o processo de ensino e aprendizagem?

Deixaremos a entrevistada livre para falar à vontade, interrompendo o mínimo possível, apenas com o intuito de redirecionar a conversa aos tópicos de abordagem da pesquisa. Por fim, ocorrerá o fechamento da conversa, quando a entrevistada notar que falou sobre o que podia contribuir, ou seja, quando decidir que já concluiu seus relatos. Ou ainda, o pesquisador poderá propor o encerramento da conversa quando perceber, junto à participante, que atingiu os objetivos da entrevista. Para finalizar, o pesquisador irá agradecer a participação e as contribuições da especialista.

ANEXO E – Relatos transcritos e textualizados

TAYNÁ – Escola Artesã de Sonhos

[00:00:05.23] Pesquisador: inicialmente, qual que é o título da pesquisa? Percepções de especialistas em educação básica sobre práticas gestoras, nas escolas estaduais de Lavras-MG. O que é que nós, da pesquisa, entendemos por "práticas gestoras"? Porque a gente sabe que tem várias compreensões, né?

[00:00:19.22] Especialista: an-ham...

[00:00:20.22] Pesquisador: quando nosso cargo começa a se estruturar, a supervisão... Lá por meados, na verdade início do século XX, com os técnicos em educação, ele começa a se estruturar junto com o processo de industrialização.

[00:00:36.09] Especialista: un-hum!

[00:00:37.07] Pesquisador: eu tô falando isso mais na rede de ensino pública, e não particular.

[00:00:40.22] Especialista: sim!

[00:00:41.22] Pesquisador: então, ele vem com técnicas muito parecidas com as técnicas da fábrica, com processos de administração muito fortes na educação.

[00:00:54.25] Especialista: sim.

[00:00:55.26] Pesquisador: no século XX, basicamente o século XX todo, até a última década, foi mais preponderante a administração na escola, esse paradigma da administração: de lidar com os processos de ensino e aprendizagem de forma administrativa, de forma fiscalizadora, com uma racionalidade de que a técnica é o mais importante; de certa forma, desconsiderando os sujeitos sociais, as pessoas e o que elas sabem.

[00:01:23.22] Especialista: an-ham!

[00:01:26.20] Pesquisador: então, no final desse século XX, na última década principalmente, começa a surgir um debate sobre a gestão educacional.

[00:01:35.09] Especialista: un-hum...

[00:01:36.08] Pesquisador: e a gestão educacional, não é que ela seja... Ela tenta superar a administração, mas incluindo a administração também, porque ela compreende que a organização da escola não deve ser guiada somente pela administração.

[00:01:50.11] Especialista: sim!

[00:01:50.26] Pesquisador: né? A administração é um componente da organização da escola, mas existem outros. Por exemplo, você tá falando de uma escola, então tem um aspecto pedagógico que é muito importante; tem uma cultura organizacional dos professores, da escola no geral, que também é muito importante, né?

[00:02:07.05] Especialista: un-hum...

[00:02:07.25] Pesquisador: tem um aspecto financeiro... Ou seja, tem vários aspectos dentro da gestão educacional que não se reduzem à administração. A administração é um dos aspectos da escola, não é o que a escola tem que ser, né? Uma... uma instituição administrativa.

[00:02:22.22] Especialista: sim.

[00:02:23.12] Pesquisador: nós acreditamos, na pesquisa, inclusive, que é por conta desse viés administrativo que os especialistas aqui, por mais que sejamos pedagogos, a gente acaba girando em torno de burocracias, né? E não do processo mesmo de ensino e aprendizagem na escola.

[00:02:37.13] Especialista: sim, sim!

[00:02:38.26] Pesquisador: então, nós entendemos por "práticas gestoras" isso: a prática mais ampla do que a administração, envolvendo um caráter pedagógico também, e... A prática gestora que visa que a escola supere as suas dificuldades. Você tem uma visão geral, do todo, porque esse é o nosso trabalho, né? Nós dialogamos com famílias, com estudantes, com os professores, com a...

[00:03:01.01] Especialista: comunidade em geral...

[00:03:02.04] Pesquisador: com a direção, com a comunidade em geral, então nós temos uma visão... Geral da escola. Tendo essa visão geral, fica mais fácil pra quem vê, assim, o todo, identificar onde estão as dificuldades e como que a escola pode superar...

[00:03:14.06] Especialista: un-hum...

[00:03:14.12] Pesquisador: essas dificuldades, né? Isso seria uma prática gestora pra nós, na nossa abordagem. Agora, então, eu vou começar perguntando questão básicas, como a sua idade... A... Vamos conversando assim? O que você prefere? Eu digo todos e aí você...

[00:03:32.15] Especialista: não! Pode ir, pode ir uma por uma.

[00:03:34.06] Pesquisador: sua idade?

[00:03:35.11] Especialista: eu tenho 52 anos.

[00:03:37.27] Pesquisador: 52 [anotando]... Sua escolaridade?

[00:03:40.06] Especialista: eu tenho... Especialização em educação, né? A minha primeira pós. E depois eu tive que fazer várias pós em metodologia de ensino, da matemática, da química, da física, da biologia... Porque, antes de estar aqui, eu era coordenadora de

educação... privada; e professora universitária: eu pegava didática de todas as licenciaturas que tinha na faculdade onde eu trabalhava.

[00:04:15.16] Pesquisador: sim, sim.

[00:04:16.15] Especialista: tá? Então eu trabalhei com a química, com a matemática, com letras, com o normal superior, com pedagogia... Então eu tinha que fazer as minhas especializações por causa da minha carreira de professora universitária.

[00:04:30.17] Pesquisador: antes da especialização, você foi graduada...

[00:04:33.08] Especialista: eu fiz pedagogia.

[00:04:34.24] Pesquisador: fez pedagogia [anotando]...

[00:04:35.12] Especialista: isso!

[00:04:36.00] Pesquisador: então você é pedagoga com especialização...

[00:04:36.27] Especialista: sim, eu fiz magistério, depois eu fiz pedagogia e depois eu fui pras metodologias, tá? Então eu tinha essa...

[00:04:44.27] Pesquisador: certinho. E o seu tempo de atuação na educação básica?

[00:04:49.28] Especialista: na educação básica, dá 36 anos.

[00:04:53.09] Pesquisador: 36 anos já, né? [anotando]

[00:04:54.07] Especialista: un-hum.

[00:04:54.20] Pesquisador: como você falou, antes na particular...

[00:04:56.00] Especialista: é.

[00:04:56.28] Pesquisador: e na educação nesta escola, aqui?

[00:05:00.07] Especialista: na Escola Artesã de Sonhos, eu estou aqui desde 2016.

[00:05:04.16] Pesquisador: 2016. Então são...

[00:05:05.17] Especialista: 17, 18, 19, 20. 4 anos!

[00:05:07.20] Pesquisador: 4 anos. [anotando]

[00:05:08.21] Especialista: eu vim pra estadual Artesã de Sonhos porque iriam abrir o ensino médio, tá? Então, a superintendente, na época, ela sabia que eu tinha, na escola particular, eu tinha prática de ensino médio; eu era coordenadora de ensino médio. Aí ela falou assim: "Tayná, nós vamos abrir o ensino médio na Escola Estadual Artesã de Sonhos e a gente gostaria de saber se você poderia estar lá pra começar o ensino médio na escola". E como, na Consciência Coletiva, o meu horário de supervisão era dois dias de manhã e três dias à tarde, e aqui eu ia ficar só de manhã, então eu preferi vir pra cá, tá? Porque... Quando eu tinha que cortar, dois dias de manhã e dois dias à tarde, eu não tinha sequência das coisas, né? Porque a

escola é um organismo vivo, ela vai correndo e não te espera. Então, eu não tinha controle! Por exemplo, eu saía na quinta-feira da escola, depois eu ia voltar só na terça! De manhã. Eu não sabia o que tinha acontecido de manhã, né? E ficar só segunda, quarta e sexta à tarde, eu também não sabia o que tinha acontecido na terça e na quinta, então ficava...

[00:06:23.01] Pesquisador: você dividia os turnos, né?

[00:06:24.18] Especialista: é, eu ficava perdida! Até eu chegar e conseguir, de novo, manter aquela linha que alguém já tinha resolvido um dia antes, ficava difícil. Aí eu vim pra cá, ficou mais tranquilo, nesse aspecto.

[00:06:39.11] Pesquisador: a Consciência Coletiva foi a primeira escola estadual que você trabalhou?

[00:06:42.22] Especialista: eu trabalhei... Na década de 80, no Amarildo Mineiro, tá? E lá na escola Amarildo Mineiro, eu trabalhei logo que eu formei. Então, se não me engano, foi em... 84, 85. E eu saí por questões salariais mesmo. A escola...

[00:07:05.22] Pesquisador: passou, assim, muitos anos lá, não?

[00:07:07.23] Especialista: não, eu fiquei um ano só. Porque a escola particular me ofereceu, na época, sete vezes o salário que eu recebia na pública. Então eu pedi exoneração, não quis mais trabalhar na escola pública, porque era muito mais vantajoso financeiramente, naquele momento, a escola particular. Mas eu achei que eu lucrei, porque a escola particular fez com que eu buscasse capacitação, [barulho de obra ao fundo] [risos] que eu conseguisse me especializar, né? Mais! Que eu conhecesse outros mundos, outras literaturas, então foi bom. Eu acho que, em comparação às minhas colegas que ficaram naquela época na escola pública, a gente tem uma diferença muito grande de pensamento, entendeu?

[00:08:01.09] Pesquisador: un-hum.

[00:08:01.21] Especialista: então, acho que valeu a pena. E eu só vim pra escola pública porque... Eu me aposentei muito cedo e eu vim com... Um ideal! Tá? Eu achava que tava na hora de eu dividir aquilo que eu sabia com quem precisa, né? Porque a escola particular me deu uma riqueza muito grande de conhecimento. Investiu demais, eu fiz muito curso fora, congresso internacional... Fiz coisas, assim, fantásticas!

[00:08:35.16] Pesquisador: ela estimulava que você fizesse...

[00:08:37.04] Especialista: é! Porque na escola particular, você tem que ser melhor a cada dia. Senão você não consegue permanecer até o fim dos seus dias naquele lugar, né? [risos] Então, ela cobra demais da gente. Aí eu acho que ganhei muito. E aí, eu falei assim: "ah não! Tá na hora de... Devolver pra sociedade aquilo que eu posso". Aí eu fiz o concurso, passei e assumi o concurso. Só que... É difícil!

[00:09:05.04] Pesquisador: un-hum.

[00:09:05.23] Especialista: não consigo, não. Eu acho que, assim, eu tava vivendo num mundo platônico [risadas], e caí numa realidade que você fala assim: "nossa! Eu não sabia que isso aqui... Existe, né?". Eu não sabia que existe essa realidade que eu estou hoje.

[00:09:23.28] Pesquisador: e vc acha que é mais difícil, mais fácil de trabalhar do que na...

[00:09:28.13] Especialista: é mais... Frustrante. Tá? Difícil não é, é até fácil demais trabalhar na escola pública do jeito que ela te pede, no guia do especialista, tá? Ela não te exige nada! Cê tá me entendendo?

[00:09:44.22] Pesquisador: já tá tudo pronto, né?

[00:09:45.12] Especialista: tá tudo pronto! Eu só tenho que tirar tarefa. E seria bom se tirasse a tarefa e nem pensasse, né? Nem discutisse. Cê tira a tarefa e não pergunta, não! É assim. Então isso me deixa muito triste, porque a gente podia melhorar muito a educação.

[00:10:00.00] Diretora: bom dia! Ah, cê chegou primeiro que eu! [risos]

[00:10:01.29] Especialista: ele falou assim, que você tinha falado comigo pra gravar...

[00:10:04.12] Diretora: não! Desculpa, é porque como não está tendo aula, eu ia te falar ontem e me esqueci...

[00:10:09.21] Especialista: então, eu falei pra ele que a gente teve tanta reunião, tanta coisa, né? Que a gente nem conversou. A gente conversou, mas não sobre isso.

[00:10:16.06] Diretora: eu falei assim: "hoje eu chego lá e falo com ela", só que ele já tá aqui, né? [risos] Ô, Tayná, é porque ontem eu fiquei até tarde, e eu perdi o sono de madrugada, acredita que eu dormi até as sete horas? [risadas]

[00:10:26.10] Especialista: nossa! Mas é bom, é gostoso.

[00:10:27.22] Diretora: depois eu venho conversar com você de outros assuntos. Ele pediu o PGDI seu, sabe? Pra algum coisa que você vá precisar...

[00:10:36.09] Pesquisador: não, se você achar adequado... A importância do PGDI era para você ver ali, ter um auxílio do que você escreve que espera do seu trabalho, entendeu?

[00:10:44.11] Especialista: ah, tá. An-ham!

[00:10:45.23] Pesquisador: mas acho que a gente já tá conversando...

[00:10:47.13] Diretora: você tem acesso aí, você sabe né?

[00:10:48.20] Especialista: tenho, an-ham!

[00:10:50.07] Diretora: un-hum. Aí depois eu volto aqui então.

[00:10:51.10] Especialista: tá.

[00:10:51.23] Diretora: cê desculpa eu não ter te falado, é porque ontem eu esqueci, agora deixa eu ir lá correndo pra ver se o moço chega [risos]. Então tá, gente, fiquem à vontade aí, viu?

[00:11:00.09] Pesquisador: certinho.

[00:11:01.13] Especialista: aí, até eu perdi aqui...

[00:11:03.12] Pesquisador: cê tava falando sobre a frustração...

[00:11:04.27] Especialista: é, se é fácil ou se é difícil, né? Então, assim, é muito fácil fazer o que eles querem. Não é difícil. É difícil porque a gente não consegue fazer o equilíbrio do que eles querem e a realidade da escola, tá? Não tem uma correspondência [risos], termo a termo ali, de jeito nenhum. É uma conta que não dá certo.

[00:11:29.24] Pesquisador: un-hum.

[00:11:30.16] Especialista: né? Mas, na maioria das vezes, é prazeroso estar na escola pública. Você conhece uma realidade bem diferente, né? Você consegue algumas realizações. Pequenas, mas você consegue. E, assim, não tem essa questão de ser fácil ou difícil... É fácil na questão burocrática, é difícil tentar colocar aquilo que eles querem, que tá na política, né? Nas políticas educacionais. Daquele jeito, ela não é, não. Parece que eles escreveram uma coisa pra uma escola que não é essa.

[00:12:14.04] Pesquisador: un-hum.

[00:12:14.12] Especialista: mas a gente tenta... É... Fazer com que dê certo, né? A gente tenta fazer dar certo. Na maioria das vezes, a gente chega próximo, mas não consegue que aquilo aconteça direitinho, daquele jeito, não, que nos é colocado.

[00:12:35.19] Pesquisador: como que é seu dia-a-dia como especialista aqui?

[00:12:38.22] Especialista: oh, meu dia como especialista... é assim: é pedido pra gente, né, que a gente chegue e ajude a colocar os meninos pra dentro de sala, tá? Muitos alunos têm uma resistência muito grande de ir pra sala de aula. Mas a partir do momento que eu fui criando vínculo com a escola... Nos primeiros anos, era muito difícil, os meninos testavam a gente demais, e a escola também nunca tinha tido ensino médio. Então, a própria escola, quem já estava aqui tratava os meninos de ensino médio como se eles fossem de ensino fundamental, e eles têm uma postura completamente diferente.

[00:13:26.17] Pesquisador: é verdade...

[00:13:27.09] Especialista: então, todos os funcionários que estavam aqui tiveram que sofrer adaptações até eles entenderem o que é um adolescente, né? O que é um jovem. Porque, até então, a gente tinha pré-adolescente, né? E ali o nono ano, que alguns já estavam na juventude, mas muito difícil em relação ao fluxo, né? A idade não tava... Não era coerente. E aí, quando a gente recebeu o primeiro ano, nós recebemos muitos alunos que não eram daqui também, porque a gente tinha, por exemplo, três turmas de nono e a gente foi ter quatro

primeiros, então nós tínhamos alunos que não eram nossos, que vinham de outras realidades. Então foi muito difícil. No início, até pras nossas gestoras, que não tinham tido, até então, contato com o ensino médio, foi assustador. Tá? Mas, em 2017, já melhorou muito!

[00:14:27.20] Pesquisador: um ano depois, né?

[00:14:28.23] Especialista: um ano depois. 2018, já tava muito bom. 2019, foi, assim, tranquilo; tanto que se a gente vem na escola de manhã, você vê uma tranquilidade total, e se você vem à tarde, você vê aquela... Aquele...

[00:14:47.11] Pesquisador: crianças ainda, né [risos]

[00:14:47.25] Especialista: eu falo que é uma gaiola de periquito, né? trá tri trá, aquela barulhada! [risos] Então, até as supervisoras da tarde e as professoras da tarde falam assim: "nossa, de manhã é o céu!", né? Eu falo, é, é o céu, mas também quando estoura qualquer coisa... É uma bomba, né!

[00:15:01.11] Pesquisador: a confusão é real, né?

[00:15:02.05] Especialista: é, aí o negócio é feio. Mas, hoje é mais tranquilo. Então, a gente chega, a maioria dos alunos já tem um respeito muito grande com a gente, eles vão pra sala. É uma escola que a gente não tem tanta violência, tá? Não vou dizer que a violência é zero, mas ela também não é dez. [risos] Ela é uma violência três, quatro... Mas, em relação a muitas escolas que a gente ouve, né, falar, aqui é muuuito tranquilo. Então a gente chega, põe os meninos pra sala. Os pais, nessa escola, são muito presentes. Eu tenho, até, uma técnica que é assim [mostra e folheia um caderno]: toda pessoa que chega aqui, em relação aos alunos, né, eu tenho um registro de atendimento. Então eu faço esse registro de atendimento e o pai assina, tá? O aluno também. Porque o aluno de ensino médio, eu já combinei com eles que eu não atendo nenhum pai sem a presença deles. E eu justifico o seguinte pra eles; pros pais, eu justifico assim: eu tenho que chamar seu filho, porque se eu falar que o seu filho faz isso, faz aquilo, faz aquilo outro, e você chegar em casa pra conversar com ele, ele vai falar assim: "Tayná é doida! Tayná não regula!", né? E, se ele estiver junto comigo, ele fala assim: "não, Tayná, não faço!", ou então: "é, Tayná, você tem razão!". Então eu sempre chamo o aluno, eu não converso com o pai sem o aluno, tá?

[00:16:28.07] Pesquisador: aqui é um caderno de registro de atendimento que é seu? Não é da escola?

[00:16:34.11] Especialista: é...

[00:16:34.20] Pesquisador: é um registro seu na escola?

[00:16:36.00] Especialista: é um registro meu na escola. Fica no meu armário, ninguém pediu pra eu fazer isso aqui, não. É uma prática que eu adoto desde quando me tornei supervisora, tá?

[00:16:44.23] Pesquisador: na escola pública?

[00:16:45.22] Especialista: na escola particular e na escola pública. Eu peguei, isso aqui era da escola parti... Privada, né, que eu fazia isso sempre. E eu tenho aqui, trouxe essa prática.

[00:16:54.04] Pesquisador: trouxe como um acúmulo...

[00:16:56.02] Especialista: e, assim, muitas supervisoras que trabalham comigo; porque aqui, a gente tem muito cargo de designação, né? Aí elas gostam dessa prática, elas acham que dá segurança. Até mesmo quando eu recebo a analista da secretaria de educação, ela fala assim: "mas o que você fez com o aluno tal?", aí eu já venho aqui, oh, o fulano eu fiz isso, tá? O outro, eu fiz...

[00:17:16.22] Pesquisador: então, é um atendimento aos estudantes?

[00:17:18.19] Especialista: aos estudan... às famílias, né?

[00:17:19.29] Pesquisador: às famílias também. [anotando]

[00:17:20.28] Especialista: é. Se o menino também chegar aqui pra mim: "Tayná, eu vim cá porque eu não tô aguentando o professor tal tal tal..."

[00:17:25.11] Pesquisador: cê registra...

[00:17:26.03] Especialista: eu registro e falo pra ele: "então, olha, leeeia o que eu escrevi"...

[00:17:29.26] Pesquisador: un-hum...

[00:17:30.18] Especialista: "se não estiver de acordo com o que você me falou, a gente faz uma emenda aqui, tem tempo disso, mas você vai assinar, e eu vou mostrar pro professor o que você veio, aqui, em queixa", né? O que você tá queixando, o que não tá legal. Muitas...

[00:17:47.24] Pesquisador: ele [aponta para o caderno] serve pra professores também? Desculpa interromper.

[00:17:50.02] Especialista: não, de professor eu tenho outro, eu tenho o registro de professor [risos] Tá ali [aponta para o armário] Eu, assim...

[00:17:55.25] Pesquisador: certo, então é um caderno para cada segmento.

[00:17:57.29] Especialista: é.

[00:17:58.14] Pesquisador: sendo que o das famílias você geralmente usa esse [aponta para o caderno]

[00:18:01.00] Especialista: eu uso esse.

[00:18:02.03] Pesquisador: quando você estava reunida aqui com familiares, você escreve...

[00:18:05.21] Especialista: é, aí eu anotei, até foi o último, tá? É a família, um aluno que eu vou receber... E ela contou um pouquinho a história do Rian. Rian está vindo para o primeiro

ano do ensino médio, só que ele tem uma deficiência intelectual. Então eu tinha que saber, aí a gente aproveitou, fez a entrevista do PDI, e eu anotei aqui [mostra o registro no caderno]. A moça que tava fazendo o registro do PDI é da sala recurso e eu também coloquei aqui, tá?

[00:18:30.22] Pesquisador: sim.

[00:18:31.16] Especialista: aí eu faço isso. E depois, eu pego esses dados e sei quantas vezes a família do fulano esteve aqui, o que eu tracei de plano com eles, se os combinados foram cumpridos, se não foi, se eu tenho que dar um retorno, se não tenho. Também deixo isso aqui no meu armário, pra quando eu não estiver na escola, que a minha diretora saiba. Então, se o pai fala assim: "mas eu estive aqui com a Tayná tal dia!", ela vem aqui, acha o registro que ele esteve aqui comigo tal dia, tá? Porque o que eu aprendi é que mesmo eu sendo a supervisora da escola, eu tenho a minha superior que é a diretora. Eu não faço na-da sem conversar com ela, pedir ou informar, tá? Então eu gosto sempre do seguinte: eu não estou aqui, mas você consegue achar no meu armário tudo que você precisar.

[00:19:32.19] Pesquisador: é, exatamente.

[00:19:33.08] Especialista: então eu sempre deixo isso pra minha diretora.

[00:19:36.22] Pesquisador: Mas, no caso, então, esse caderno de registro é um pra estudantes e famílias, e outro para professores?

[00:19:43.00] Especialista: sim! Quer ver, deixa eu te mostrar [levanta-se para buscar no armário]

[00:19:46.06] Pesquisador: nã... Mas depois a gente vai voltar a eles.

[00:19:48.00] Especialista: ah tá! Então tá bom.

[00:19:50.10] Pesquisador: eu posso só pegar esse caderno aqui pra colocar o coisa em cima?

[00:19:54.13] Especialista: pode, pode sim, a agendinha.

[00:19:57.12] Pesquisador: obrigado!

[00:20:01.13] Especialista: aqui, esse é do professor.

[00:20:03.09] Pesquisador: un-hum...

[00:20:04.07] Especialista: aí eu chamo e converso com o professor, ele também assina.

[00:20:11.10] Pesquisador: e desde que você tomou posse nesse cargo, que foi em 2011 ou 2012, né?

[00:20:18.17] Especialista: não, a posse mesmo, ela aconteceu bem depois, porque era o seguinte: abriu a designação, e quem tinha sido aprovado no concurso podia já assumir. Então eu fui trabalhando, mas eu só tomei posse em 2015, entendeu?

[00:20:40.14] Pesquisador: mas como vaga do concurso de 2011, não do de 2014?

[00:20:45.15] Especialista: é.

[00:20:46.21] Pesquisador: entendi.

[00:20:47.07] Especialista: porque demorou demais! Eu não entendi.

[00:20:49.22] Pesquisador: e você lembra se o seu cargo era especialista orientador ou supervisor?

[00:20:54.01] Especialista: era especialista em supervisão.

[00:20:56.11] Pesquisador: supervisão, né? [anotando] Certo. Só que, assim, desde que você tomou posse no cargo, que foi em 2015, né? Lá na Consciência Coletiva. Desde que você tomou posse, alguma função sua na escola mudou? Ou elas sempre foram as mesmas? Desde 2015 até agora...

[00:21:14.01] Especialista: não, mudou... Porque, assim, eu entrei na Consciência Coletiva antes da posse, claro né, porque a gente já tinha o direito de assumir, porque a minha classificação estava dentro das vagas.

[00:21:25.16] Pesquisador: un-hum.

[00:21:26.13] Especialista: é... Depende muito da escola que você está. Porque o nosso superior é o diretor, então o que o diretor pede pra gente fazer, a gente faz; se é possível, é claro. A gente tem um discernimento ali, né? Posso, não posso; devo, não devo. Mas, muitas vezes o diretor pede coisas pra gente que foge da questão do especialista, tá? Então, assim, depende da escola que você tá, você tem as suas atribuições ali que são da lei, mas você também tem algumas questões que são diferentes, né?

[00:22:05.26] Pesquisador: de cada escola.

[00:22:06.14] Especialista: é, cada escola, cada personalidade, característica, sei lá, necessidade... Da escola.

[00:22:12.00] Pesquisador: sim, sim.

[00:22:12.14] Especialista: então, assim, muitas vezes eu peguei, eu era supervisora e coordenava projeto, tá? O tempo integral na escola de tempo integral. Igual aqui, eu pego supervisão e trabalho com a sala recurso, né? Então eu supervisiono a sala recurso também.

[00:22:29.07] Pesquisador: é, na verdade, isso... Abrindo um parênteses, veio até como norma da superintendência... Da secretaria de educação, na verdade. Somos nós que vamos ter que fazer os PDIs, né? Boa parte do PDI são os especialistas...

[00:22:42.28] Pesquisador: é, boa parte do PDI. Tinha uma legislação de PDI até o ano passado, agora já tem outra completamente diferente, né? Tinha um tipo de PDI, agora já é outro tipo de PDI, mas muito parecido com um que era... [risos] há muitos anos atrás...

[00:22:57.11] Pesquisador: e com relação às orientações da superintendência daqui de Campo Belo, de 2015 até agora, teve alguma mudança na orientação sobre suas funções, nos encontros de especialistas e tudo mais, ou continuam as mesmas?

[00:23:12.23] Especialista: as mesmas, a gente segue o guia, né, a lei...

[00:23:16.26] Pesquisador: porque esse guia não é datado, né? Isso que é chato.

[00:23:20.11] Especialista: não, ele não tem data, an-an...

[00:23:24.04] Pesquisador: mas eu acredito que seja do início dos anos dessa década, né?

[00:23:29.07] Especialista: é, é da década...

[00:23:31.01] Pesquisador: pelo que eu vi, assim, era ainda quando Aécio Neves era governador, então...

[00:23:34.16] Especialista: sim... Aécio Neves, tá? E ele continua ainda. Até nós tivemos uma reunião nessa semana...

[00:23:45.24] Pesquisador: ele ainda é o guia.

[00:23:47.02] Especialista: é, esse guia. E a legislação também é antiga, assim, ao extremo. Que eu sempre carrego ela [mexe na pasta]

[00:23:54.02] Pesquisador: de 93?

[00:23:54.26] Especialista: é, então a gente segue a resolução de 93... O guia, tá?

[00:24:06.24] Pesquisador: depois você deixa eu tirar uma foto dessa resolução?

[00:24:09.12] Especialista: deixo, tá tudo amassado, que meu caderno caiu no chão ali...

[00:24:12.07] Pesquisador: nunca tinha visto ela.

[00:24:12.27] Especialista: não?

[00:24:13.22] Pesquisador: ainda não.

[00:24:16.09] Especialista: era de 70 e tantos, né? Aí em 93... [risadas] Ela tá em cima ainda da de 72 ou 78 que mudou pouquíssima coisa aqui...

[00:24:29.29] Pesquisador: eu tinha visto uma que era dos anos 2000, sobre os especialistas, mas já tinha os especialistas em 93, né... Interessante.

[00:24:40.10] Especialista: atribuições de supervisores pedagógicos e orientadores educacionais, tá? Aí eu sempre coloco aqui porque a maioria das pessoas, dos professores, eles confundem, eles acham que a gente é disciplinário, né? E a disciplina dos corredores, a disciplina em si, ela fica nas mãos do vice-diretor, e não da gente.

[00:25:05.28] Pesquisador: exatamente.

[00:25:07.08] Especialista: mas eles mandam pra gente, né? Então, assim, muuuuito complicado. Aí eu sempre tô com ela aqui. Todo caderninho que eu pego de novo, eu vou...

[00:25:15.09] Pesquisador: an-ham. Pelo que eu observo na minha prática lá, tudo que sobra, né, fica pra gente [risos]

[00:25:19.05] Especialista: é, aí você fica doido, você não consegue nada, fala: "nossa, planejei tanta coisa e não fiz nada", né? E no entanto você fez muito! Mas nada daquilo que você tinha planejado.

[00:25:29.01] Pesquisador: agora, você poderia comentar um pouco sobre suas experiências de supervisão e de orientação nessa escola?

[00:25:37.28] Especialista: olha... sim...

[00:25:38.20] Pesquisador: se cê tiver, por exemplo. Porque você entrou como supervisora, né? Então...

[00:25:41.20] Especialista: sim... un-hum. Olha, como supervisora, eu sempre gostei muito de auxiliar o professor em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Então, assim, eu gosto de trabalhar meios, recursos, procedimentos, né? Ainda mais que eu tenho uma outra prática... [soa uma sirene] Uma outra prática, que eu fui durante muitos anos, desde a década de 90, até 2010, 2011, eu era freelancer de uma editora. Então a gente era formador de formadores! Então era muito legal, eu dava muito curso, por Minas Gerais inteiro, e eu me especializei nessa questão mesmo: metodologias diferenciadas, práticas mais prazerosas, né? Então eu amo fazer isso com os professores.

[00:26:49.02] Pesquisador: e você entende isso como uma prática de supervisão.

[00:26:51.11] Especialista: de supervisão. Eu acho que o supervisor, essa seria uma das principais funções dele: auxiliar o professor nas suas aulas, na sua metodologia, porque eu acho que uma aula bem dada evita indisciplina, consegue mais aprendizagem, maior interesse, então eu tenho essa visão, né?

[00:27:11.04] Pesquisador: e isso era o que você fazia na escola particular como coordenadora...

[00:27:13.20] Especialista: na escola particular como coordenadora.

[00:27:16.23] Pesquisador: e o supervisor lá fazia outra coisa?

[00:27:18.11] Especialista: o supervisor lá era...

[00:27:19.23] Pesquisador: disciplinar.

[00:27:20.17] Especialista: disciplinário, né? Então, quer dizer, ele supervisionava os corredores, supervisionava o trabalho do professor; aquele que tava com problema, ele vinha e

falava: "olha, fulano não tá conseguindo dar aula", aí eu sentava com esse professor, né, e aí a gente montava aulas. Agora, aqui, não, né? No estado não é assim, é muito diferente. A gente preenche os papéis, a gente é muito... Dão muito valor ao diário, tá? O diário tem que ter registrado o que tá no planejamento. Mas nem sempre o que foi pro diário, a gente não tem certeza se aquilo realmente o professor colocou, porque eu não tive nem tempo de ir lá ver se ele tava fazendo aquilo, né? E, assim... Hoje, aqui, muuuitos pais vêm à escola, solicitando ajuda não só da questão de aprendizagem, eu acho que eles vêm na escola nem é pra isso, tá? Eles esquecem. Eles vêm pra pedir ajuda mesmo. O aluno que mexeu com droga, o aluno que tentou suicídio, o aluno que fugiu de casa, sabe? Então, assim, eles trazem... Eu falo que a escola, ela não dá problema pra ninguém [risos] As pessoas trazem problema pra escola, né? E os pais trazem muito problema pra escola que ultrapassam os limites acadêmicos. A gente perdeu aquela questão assim: vamos ensinar matemática, vamos ensinar português, vamos ensinar isso... Vamo ensinar pra que ele consiga galgar espaço na vida, tá? Ela perdeu! Ela foi perdendo um tanto de coisa, que, assim... Misturou tudo! Aí a gente vê professor se metendo num problema que ele não precisava se meter, e a aula dele mesmo não acontece, a matéria dele não rende [risos] Cê tá me entendendo? Então, assim, muito professor querendo dar uma de psicólogo, dar uma de terapeuta... Me-nos professor da disciplina ou do componente curricular X, Y, Z.

[00:29:22.20] Pesquisador: un-hum.

[00:29:23.18] Especialista: então, cê fala assim: "gente, por que você não vai dar aula?", né... "Por que se meteu nisso?"... Certo que o aluno não é... SÓ a cabeça. Ele é o corpo inteiro e ainda dentro de uma sociedade. Mas tem professor que já extrapola... Aí, cê fala assim: "meu deus do céu, os meninos precisam disso, por que que eles fazem isso?". Então é complicado, é bem difícil.

[00:29:50.15] Pesquisador: e como prática de orientação educacional, você colocaria o quê?

[00:29:55.16] Especialista: a prática de orientação educacional... Eu falo que a mi-nha prática de orientação educacional, pra mim ela é zero, tá? Porque eu não me dediquei à orientação. Cê entendeu? Eu gosto de lidar com pessoas, eu gosto de gente... Pra estar numa escola, você tem que gostar de gente, né? Se você não gosta de gente, não adianta você estar aqui. Mas eu não tenho técnicas de orientação. Eu não tenho um conhecimento que eu possa te falar assim: "eu posso ser uma orientadora educacional", cê entendeu? Eu faço a orientação de forma mais amadora e com muito medo de falar sobre ela, porque acho que eu não tenho essa competência. Então eu prefiro dizer pra você que eu sou supervisora.

[00:30:48.13] Pesquisador: un-hum.

[00:30:48.22] Especialista: eu não sou orientadora. Quando eu fiz o concurso, eu fiz o concurso pra supervisão, né? No meu tinha: supervisão ou orientação. Tinha até que ter o diploma...

[00:31:05.10] Pesquisador: a habilitação.

[00:31:05.26] Especialista: a habilitação para a supervisão e para a orientação.

[00:31:09.17] Pesquisador: o seu era supervisão só.

[00:31:10.18] Especialista: o meu é supervisão só. Tanto que eu fiz a inscrição também para um outro colégio, público também, mas não estadual, e eu fiz pra orientação, porque... Não, eu fiz pra supervisão, aí eles me ligaram da SEPLAG e falaram assim: "olha, Tayná, não tem vaga de supervisão, mas você aceita de orientação? Você aceita fazer o concurso, mas concorrer a orientadora?"; eu falei não, e aí eles me devolveram o dinheiro, porque falei não, orientação não é minha praia, não dou conta.

[00:31:52.07] Pesquisador: mas essas práticas que você fala... Práticas pedagógicas, metodologias mais participativas e tudo mais, você não entenderia como uma orientação aos professores?

[00:32:02.07] Especialista: uma orientação aos professores, mas NO edital do concurso, orientação trabalhava diretamente com aluno, entendeu?

[00:32:10.10] Pesquisador: não trabalha com professores.

[00:32:11.18] Especialista: não trabalha com professores, trabalha com... É, hoje o que eles pedem tanto, que é o psicólogo na escola.

[00:32:17.05] Pesquisador: hummm

[00:32:17.11] Especialista: é muito parecido. Então, isso que era orientação, e isso eu não queria, cê entendeu? Eu até trabalho na questão de orientação de famílias, de alunos, aqui, não tá no guia que a gente usa, não tem orientação nenhuma de como se faz isso, mas a gente sabe que é uma orientação, né? Mas eu nunca vi no estado na-da que te fale assim: é uma prática de orientação educacional. An-an. Todo mundo só fala da supervisão. É papel, é isso, é aquilo, é o planejamento, é a aula do professor, é o diário...

[00:32:55.01] Pesquisador: sempre com relação ao professor, né?

[00:32:56.23] Especialista: é, é o currículo referência... É sempre com relação ao professor. Não vejo isso, não! Até hoje, não. Pode até ser que já existiu, né? Ou que exista pras pessoas que agora tem o concurso de orientador e é... Mas até os nossos encontros, as agendas que vêm, têm "encontro de especialistas".

[00:33:16.28] Pesquisador: sempre no geral, né?

[00:33:17.25] Especialista: sempre no geral. E a gente chega lá, é lei, é resolução... E isso eu acho que é supervisão, você tá me entendendo?

[00:33:23.17] Pesquisador: só supervisão então.

[00:33:24.13] Especialista: é! Então, eu nunca vi, não. E se você falar assim pra mim: "você é orientadora?", an-an! Não consigo te falar isso. Pode até que, ho-je, eles falam que eu sou supervisora e orientadora.

[00:33:38.03] Pesquisador: o que talvez seja mais uma imposição do que uma vontade sua, né?

[00:33:40.12] Especialista: isso! Não foi uma escolha. Meu concurso foi para supervisora pedagógica, entendeu? Mas, a gente tá aqui né, agora não pode fugir [risadas] Aí a gente faz, mas faz de forma amadora. Quer dizer, "a gente faz", não; eu faço de forma amadora, porque eu não posso falar que as outras fazem, né? Às vezes elas têm mais estudo, competência, prática, né? Mas eu não me dediquei a isso, não.

[00:34:05.04] Pesquisador: e como que as suas práticas de supervisora pedagógica contribuem pra gestão da escola?

[00:34:11.26] Especialista: olha... Eu acompanho todos os projetos que a escola se propõe, independente desses projetos serem diretamente ligados aos anos escolares que são de minha responsabilidade. Porque aqui a gente fala que eu sou supervisora da escola, não sou supervisora só do segundo e do terceiro e da sala recurso, né? Mas, assim, eu procuro participar de todas as reuniões, participar de todos os projetos, sempre me inteirar do que está acontecendo na escola, trocar ideias... A gente faz reuniões com todas as vices e todos os especialistas.

[00:34:51.23] Pesquisador: tem quantas especialistas aqui?

[00:34:53.09] Especialista: especialistas, quatro.

[00:34:54.10] Pesquisador: quatro aqui? Oh, que legal!

[00:34:55.23] Especialista: an-ham, duas de manhã e duas à tarde.

[00:34:56.16] Pesquisador: são quantos estudantes aqui?

[00:34:58.17] Especialista: aqui... acho que, se eu não me engano, uns mil e quatrocentos, mil e quinhentos. Então a gente tem essa prática. As reuniões de módulo, a gente divide essas reuniões em... São reuniões pedagógicas, né? A gente fala módulo dois, é uma cultura. A gente divide na parte da administração, na parte pedagógica, na parte de professor, né? Então a gente tem sempre a exposição dos professores... Hoje, a gente trabalha num esquema que tem grupos de professores destinados a...

[00:35:35.17] Pesquisador: às grandes áreas?

[00:35:35.23] Especialista: é, a gente fala que eles são ministérios, né? [risos] Eu tenho até aqui... [procura na pasta]

[00:35:40.02] Pesquisador: no caso, é um dia só? O módulo dois é um dia só que vocês sentam num horário e aí é dividido esse horário?

[00:35:45.19] Especialista: sim... [telefone toca] Eu posso ver aqui? Porque senão...

[00:35:48.29] Pesquisador: pode, claro.

[00:35:52.03] Especialista: alô? Alô, quem fala?... Não, não, meu nome é Tayná. Valquíria não, an-an!... Tá joia... tá joia. Obrigada, tá? Tchau! [desliga o telefone] Valquíria... [risos] Aí, por exemplo, a gente tem os grupos de professores. Nós temos o grupo da comunicação, que é um grupo que eles ficam responsáveis por instagram, por face, por comunicados em geral. Eles comunicam através dessas mídias com os estudantes e a comunidade. E, pelo whatsapp, é tipo: tem reunião de tal coisa, vai ter tal situação na escola... Eu preciso avisar que eu vou ter uma reunião, então eu falo com essas pessoas, e eles já colocam no grupo e todo mundo já pega. Eu tenho um grupo que vai administrar as soluções e os eventos que envolvam o ingresso na Universidade, as feiras... Então eu tenho um grupo de professor pra isso. E tenho um outro grupo que é "Conhecimento e diversidade". Esse grupo, ele vai atender às demandas que surgem do espaço, do ambiente escolar, então a gente tem essa situação. E na reunião pedagógica, a gente vai escolhendo os professores que podem falar das boas práticas: o que que eles fizeram que deu certo com tal grupo, o que dá certo, o que os meninos tiveram mais atenção... Então a gente trabalha dessa forma aqui na escola. E foi um grupo que a gente conseguiu isso depois desses três anos de trabalho juntos, porque eu recebi, para o ensino médio, muitos professores concursados de 2014; muita gente nova. Então a gente consegue fazer isso aqui na escola, eles têm um entrosamento muito grande. É muito legal isso. Fica mais fácil da gente fazer a reunião de módulo com os professores mais novos do que com os mais antigos, entendeu? Porque os mais novos conseguem trabalhar em equipe, e os mais antigos, não; eles são mais individualistas, é mais difícil de dividir.

[00:38:30.28] Pesquisador: e essas práticas que você desenvolve, elas contribuem para formar que tipo de escola?

[00:38:37.27] Especialista: olha, a escola que nós queremos! Eu não tenho... A minha prática: eu sempre sento com os professores e a gente cria a NOSSA prática, tá? O que que a gente quer com essa escola? A gente quer fazer com que os alunos sempre melhorem de vida, a gente ainda vê a escola como uma escadinha de inserção, de sucesso, de melhoria de vida, e a gente coloca sempre pro aluno que, se a gente fizer uma boa escola e tiver foco, a gente consegue melhorar não só a vida da gente, mas a vida dos nossos familiares e a vida do planeta, de todo mundo; que o nosso compromisso não é com a Escola Estadual Artesã de Sonhos, ele não é com o bairro, ele não é com a cidade de Lavras, ele é um compromisso com o planeta. Então a gente coloca é essa situação nas nossas práticas. Nossos alunos, nossos professores, nossos pais. A gente coloca assim: que o compromisso nosso não é só com aquele pai, ele vai além daquilo; a gente vai com o compromisso do planeta. Preparamos os nossos alunos não pra viver em Lavras, mas pra viver no mundo! Então esse é o lema que a gente tem, tá? E aí a gente vai trabalhando nessa situação, sempre o quê: o que tem de mais novo? O que a gente pode trazer? O que tá diferente? Então a nossa leitura é constante, o nosso estudo é constante, e, assim, eu gosto muito de fazer congresso, cursos, leituras... Sempre que eu posso, eu faço e trago pra escola, pra gente discutir: vale a pena a gente fazer isso aqui? É legal a gente fazer isso? Por quê? Aí a gente lista os pontos positivos e os pontos negativos pra gente colocar aquilo em prática, cê entendeu?

[00:40:35.10] Pesquisador: un-hum. Então, pra alcançar esse tipo de escola, você direciona os processos de ensino e aprendizagem dessa maneira com os professores?

[00:40:42.24] Especialista: sim, sempre discutindo com eles. Por quê? Eu não posso... Interferir na questão da prática do professor na sala de aula, mas eu penso em criar vínculo com esse professor e chamar ele pro compromisso, cê entendeu? Pra ele se sentir parte daquele local e responsável por aquele local junto comigo. Então a gente conversa muito com os professores. Eles têm um número de horas que recebem para estar aqui na escola, e eu sempre procuro ter a hora, o local e o dia que esse professor vai estar aqui, porque a salinha de módulo é aqui do lado da minha. Então a gente conversa nesse ponto. Eu não chego pro professor assim: vamo fazer uma reunião! Eu chego e começo a conversar com ele como a gente tá conversando aqui. Aí eu vou trazendo as coisas. Aí eles me pedem muitas coisas; eu trago, a gente vê, a gente faz, a gente tira foto, a gente analisa, a gente compara com o que fez no ano passado, né? A gente faz dessa forma. Aí eu acho que isso é uma prática legal.

[00:41:55.15] Pesquisador: de direcionamento do...

[00:41:56.18] Especialista: de direcionar, é.

[00:41:58.06] Pesquisador: ... do ensino e da aprendizagem.

[00:41:59.03] Especialista: porque a maioria... Assim, os professores antigos acham que a supervisora é uma fada, né? Mas eu falo: ela é uma fada que perdeu a varinha de condão [risadas] E sem varinha de condão, eu não consigo fazer nada...

[00:42:12.05] Pesquisador: não tem como fazer mágica, né? [risos]

[00:42:13.11] Especialista: é, não tem jeito de fazer mágica... Então, eu sempre brinco com eles: gente, perdi minha vara! Eu não consigo [risos] né, fazer mágica nenhuma, porque o condão, oh [tapa na mão] sumiu! Vou ter que ir junto com ocês, a gente vai ter que discutir, e é assim, ver alternativas. Às vezes a gente vai por ensaio e erro, às vezes vai por eliminação... Mas a gente consegue chegar num ponto. E sempre a gente vai fazendo análise do que conseguiu. Por exemplo, esse ano de 2019 foi fantástico com o ingresso na Universidade. Porque, querendo ou não, mesmo que as pessoas não falem que a escola pública é pra inserção na Universidade, que eu ouvi isso a semana passada numa reunião... É tipo assim: "a escola pública é pra vida! Vocês não precisam se preocupar com a Universidade"; eu falei: gente! Eu me preocupo com a Universidade, mas não vou nem discutir com ocês, né?

[00:43:05.01] Pesquisador: [risos]

[00:43:08.15] Especialista: mas, assim, a gente teve um número de alunos ingressando na Universidade que foi fantástico! Se eu te mostrar no whatsapp ali o que vai aparecendo, porque eles estão sendo chamados ainda, né? Nossa, mas foi muita gente! Foi mais do que as particulares, foi mais do que o colégio do lado, cê tá me entendendo? Então, assim, eu achei fantástico.

[00:43:27.20] Pesquisador: un-hum, isso é ótimo!

[00:43:29.27] Especialista: e a fila... A nossa escola, Escola Estadual Artesã de Sonhos, é a única que não tem vaga em Lavras. Pro ensino médio. E no primeiro dia de aula, eu cheguei

aqui, mas tinha uma fila, de pai... Querendo matrícula aqui. Fantástica! Por que que tem gente querendo vir pra cá? Então quer dizer que é muito bom, né?! Deve estar tendo alguma coisa boa. E assim, nos gráficos, que eles colocaram lá de metas, nessa semana que a gente foi pra Campo Belo... Eles usam uma legenda de cores. Até nem abri, eu tenho as planilhas ali, mas não abri, não. E assim, a escola que tivesse tudo verdinho é porque tava tudo do jeito que eles queriam, né? A nossa tinha uma coisa branca lá, que era, se não me engano, reprovação. A gente teve reprovação, né? E teve escola que não teve reprovação. Eu falei: gente!

[00:44:25.26] Pesquisador: aí fica verde [risadas]

[00:44:26.24] Especialista: é! COMO que não teve reprovação? E pra mim, assim, tudo verde ia ser burrice, né? É porque a unanimidade, ela é uma burrice. Até um professor de matemática estava comigo, lá em Campo Belo. Eu falei: "não, Washington! A nossa escola tá excelente, porque ela não tá inteirinha verde". Porque eu não acredito naquilo que é perfeito, cê tá me entendendo? Então, falei: não, tá do jeito que eu quero! Eu estou satisfeita com o que a gente viu ali. Mas, assim, é muito valorizada a aprovação, sabe?

[00:45:00.29] Pesquisador: independente de como, né?

[00:45:02.06] Especialista: é! Então, falei assim: gente... Aqui, eu falei: oh, a gente teve reprovação, mas a gente teve mais gente na Universidade do que essa escola, então qual que tá melhor? A nossa! Cê concorda? Aí, falei: ah... Não vamo discutir isso, não, deixa passar, né? Não discuto isso, não. Mas continuo satisfeita com nosso resultado, achei muito bom.

[00:45:27.23] Pesquisador: ah, eu agradeço assim, porque chegou no final... Se você tiver mais alguma questão pra colocar, que você queira falar...

[00:45:35.27] Especialista: não... Enfim, a prática de supervisão mesmo é difícil de deixar ela com uma receitinha, porque eu vejo a escola como um organismo vivo. Hoje nós estamos aqui, nós estamos bem, mas amanhã você pode acordar resfriado, eu posso acordar com uma cólica de rim, né? Eu posso quebrar uma perna... Então a escola é assim, a gente planeja o nosso dia, o nosso ano; eu acho que a escola é o lugar que mais planeja e que menos cumpre planejamento, porque... Porque ela é viva! Então, acho que ela é um organismo vivo e a gente tem que estar sempre no bem-estar daquele organismo: ele tem que estar harmonioso, ele tem que estar tranquilo, tem que estar saudável, tá? Tem que procurar crescimento...

[00:46:31.09] Pesquisador: e tem alguma ciência, assim, pra procurar esse crescimento? Pra causar esse crescimento... O que você diria nesses anos de trabalho?

[00:46:40.11] Especialista: tem... Eu acho, assim, que é acreditar, buscar... Sentir que tem solução pra tudo. Se é um problema, tem solução. Pode demorar, mas a solução vai aparecer. Tem que ter um compromisso com você e com aquele local e com aquelas pessoas. Eu tenho que respeitar, porque aquelas pessoas são diferentes, né? Nossa, na escola a gente tem gente de tudo quanto é jeito... Então jamais a gente pode generalizar as coisas dentro de uma escola. A gente sabe que as pessoas têm momentos difíceis, momentos fáceis, prazerosos; que uma doença não é pior que a outra, depende de como as pessoas encaram. A gente tem aluno aqui que faz hemodiálise, mas ele tira notaaaço! A gente tem um que cortou o dedo, ele quase

morreu... Né? Por causa de um corteziin. Mas a DOR às vezes é na mesma intensidade, depende muito é do que a pessoa tem como meta. E a gente tem que entender isso e mostrar pras pessoas que a gente não pode parar. A gente tem que crescer.

[00:48:07.18] Pesquisador: essa seria a ciência do crescimento da escola.

[00:48:09.27] Especialista: é! E saber que a gente é artesão do sonho, né? Professor, pra mim, é artesão do sonho. Ele tem que fazer o outro sonhar. Porque se a gente não sonha, a gente não deseja; se a gente não deseja, a gente não realiza. Então essa eu acho que é a ciência. Mesmo que as coisas estejam ruins, a gente tem que ver o lado bom e mostrar o que é bom, ressaltar o que é bom. Nunca esquecer do que é ruim, cê tá me entendendo? Mas a gente ressaltar o que é bom. No que que a gente pode melhorar? Não estou gostando disso, ah eu não tô gostando. O que eu posso fazer pra que eu passe a gostar? Que que a gente pode fazer? E, assim, vai todos os dias... Eu acho fantástico o mundo da educação. É muito bom!

[00:48:54.05] Pesquisador: eu também compartilho disso [risos]

[00:48:55.13] Especialista: [risos]

[00:48:55.26] Pesquisador: muito obrigado então, Tayná! Obrigado. Eu aprendi bastante aqui, nesse tempo de conversa que até estendeu o que eu tinha. Poderia ter sido uma coisa mais quadrada, assim, de pergunta e resposta, mas que bom que fluiu bastante. E eu aprendi demais com as suas práticas. De verdade. Acredito que eu vou até levar...

[00:49:12.18] Especialista: [risadas]

[00:49:13.13] Pesquisador: ... essa prática dos cadernos de atendimento, porque...

[00:49:16.13] Especialista: é! É muito legal.

[00:49:17.10] Pesquisador: ... lá na escola a gente até tem, né? Mas é um caderno da direção que me deram pra que eu anote e deixe lá, e só anoto suspensão e advertência. É só isso que anota, não pode anotar mais nada.

[00:49:35.06] Especialista: ah não... Eu tenho todos os meus cadernos, aí já sei o que tenho que fazer, sabe? Aí o povo morre de rir, mas é um jeito que eu tenho seguro de trabalhar.

[00:49:43.20] Pesquisador: uma ótima prática! Aqui você consegue ver onde que cê precisa crescer, né? Onde que a escola pode...

[00:49:48.13] Especialista: é! Aí igual falo assim: nossa, fulano, porque eu tenho esses aqui, eu não jogo fora! Eu tenho desde 2016. Então eu pego, às vezes, um menino que hoje tá no terceiro, como que ele chegou, quando... Nossa, lembra quantas vezes eu chamava sua mãe? Olha aqui! E ainda mostro pra ele o resultado: nossa, olha aqui! [bate na mesa] Olha quantas vezes que sua mãe veio, sua família esteve aqui, durante o ano de 2016, olha agora 17, 18, 19, né? Aí eles mesmos vêm aqui e já têm essa... É legal a evolução.

[00:50:20.27] Pesquisador: muito obrigado, então! Vou parar o áudio aqui.

LIZ – Escola Consciência Coletiva

[00:00:00.00] Pesquisador: ela [outra especialista] falou sobre a burocratização. O nosso cargo é acometido por isso, né?

[00:00:06.00] Especialista: sim.

[00:00:06.16] Pesquisador: às vezes a gente fica cumprindo demandas, cumprindo demandas que estão distantes da realidade da escola. E o que a gente quer fazer, a gente não consegue.

[00:00:14.17] Especialista: com certeza.

[00:00:15.12] Pesquisador: nós enxergamos que isso é fruto de uma herança da administração, que entrou na escola e demorou para ter sua hegemonia questionada.

[00:00:25.21] Especialista: tá muito enraizado...

[00:00:27.04] Pesquisador: exatamente, ainda tá.

[00:00:30.18] Especialista: parece que vai fortalecendo ainda mais, né? Eu tenho essa observação. Em vez de desburocratizar, ela está burocratizando mais ainda.

[00:00:45.06] Pesquisador: neste contexto entendemos que o conceito de gestão pode ampliar a compreensão de que a escola não é uma instituição administrativa, é uma instituição educacional.

[00:00:55.13] Especialista: un-hum...

[00:00:56.03] Pesquisador: então, dentro da gestão educacional, tem a administração, que também precisa existir na escola, mas ela não dirige a escola, né?

[00:01:03.17] Especialista: não.

[00:01:04.00] Pesquisador: tem a gestão de pessoas também. Como que você lida com as pessoas, a relação entre elas; como que você cria uma cultura organizacional de docentes na escola, de ensino e aprendizagem dentro da escola; como que você lida com a questão financeira, que geralmente está ali ao lado da questão administrativa. Enfim, a gestão educacional engloba outros aspectos, principalmente ligados à pedagogia, que não se reduzem à administração de uma escola.

[00:01:32.24] Especialista: não, de forma alguma.

[00:01:34.07] Pesquisador: porque é bem diferente uma escola de uma empresa, né? Por mais que seja uma escola privada, ela é uma instituição educacional, então são outros princípios que regem.

[00:01:43.27] Especialista: são.

[00:01:44.10] Pesquisador: então, este é o entendimento que temos sobre gestão. É com essa perspectiva que a gente vem conversar com vocês sobre práticas gestoras. O que não impede que vocês tenham outro entendimento sobre gestão.

[00:01:58.04] Especialista: é! [risadas] Certo. Você quer que eu fale um pouco da minha formação?

[00:02:07.17] Pesquisador: sim, sim. O que é que acontece: eu vou gravar, depois vou textualizar essa conversa nossa, vou tirar algumas coisas que se repetem, e depois vou trazer uma narrativa sobre você, com o que a gente conversou. Nada disso vai ser liberado pra ninguém, nem o meu orientador vai ouvir. E aí eu vou passar pra você a narrativa, você vai ver se você concorda, discorda, se quer tirar alguma coisa, colocar outra coisa. Essa narrativa sobre você, que você pode optar por não aparecer o seu nome original, a gente cria um nome fictício, pra escola também. Pra não... Pra não comprometer, né?! Das pessoas pegarem ali e já começarem a julgar a escola por conta de um pedaço de texto. Então a gente devolve e você vê se concorda ainda ou não desse texto estar dentro da minha pesquisa. Tá?

[00:03:00.06] Especialista: ok, certinho. [risadas]

[00:03:02.12] Pesquisador: então beleza. Primeiro seria seu nome completo...

[00:03:08.05] Especialista: então, meu nome é Liz, da Escola Consciência Coletiva.

[00:03:12.16] Pesquisador: Consciência Coletiva... [anotando no caderno]

[00:03:13.17] Especialista: tenho 52 anos. Mãe, né? Avó [risadas]

[00:03:20.17] Pesquisador: [risadas] é, isso é bom, viu?

[00:03:21.08] Especialista: casada. Então, tem que ter, né? A gente carrega toda essa bagagem junto com a gente.

[00:03:25.15] Pesquisador: un-hum...

[00:03:27.00] Especialista: bom, eu fiz magistério, formei muito nova, não tinha nem 18 anos, não tinha completado quando eu fiz magistério. Não quis atuar em escolas. Me casei muito novinha, com 20, né? Hoje eu acho que com 20... Na época não era, mas hoje eu acho. E quis cuidar da família. Depois logo vieram minhas filhas e tudo. Depois de um certo tempo que os filhos crescem, né? A gente sente assim... Vai ficando um vazio... Uma coisa que você queria realizar e que ficou pra trás. Aí resolvi entrar pra faculdade, fazer pedagogia. Fiz na Unilavras, a pedagogia. Formei em 2006. 2007 eu já comecei a trabalhar em uma escola particular. Tive uma experiência negativa... Muito negativa, nessa escola. Se fosse uma pessoa mais imatura, talvez nem teria prosseguido... Mas assim, a gente não entra em

detalhes, né? Em 2008, fiz meu primeiro concurso. Passei. Só que não era aqui, era em Campo Belo, como especialista em educação. No estado também. Na época, até, o edital era supervisores, né?

[00:04:43.27] Pesquisador: especialista barra supervisor... un-hum.

[00:04:46.09] Especialista: aí eu passei em Campo Belo, mas a família aqui [em lavras]. Mas eu fui. Porque eu não posso perder essa oportunidade, porque é meu começo.

[00:04:55.00] Pesquisador: seus filhos já estavam criados...

[00:04:56.09] Especialista: já! Minhas filhas já entrando na faculdade. E meu marido sempre me apoiou muito... Né, porque eu tenho pai, na época meu pai era vivo, morava em Campo Belo com minha mãe. Então eu ficava com eles de segunda a sexta, sexta eu vinha embora pra casa. Foi minha primeira experiência e foi minha escola de vida, mesmo! Pra começar, dar o ponto inicial nessa trajetória profissional. Porque eu fiquei como supervisora, mas era mais uma coordenação de cinco escolas rurais.

[00:05:29.12] Pesquisador: nossa! Era muita escola...

[00:05:30.11] Especialista: eu fui a primeira supervisora dessas escolas em Campo Belo, porque não tinha.

[00:05:35.07] Pesquisador: mas você passava um dia em cada?

[00:05:37.02] Especialista: um dia em cada escola, cada dia uma realidade diferente. Apesar de ser no mesmo município, escolas pequenas, classes multisseriadas... Todas com a mesma estrutura, mas muito diferentes. Nossa, aprendi muito! Foi um crescimento muito grande. Acho que a secretária de educação acreditou no que eu levei, na época, a minha forma de trabalhar, e me mandou para fazer um curso em Belo Horizonte que durou um ano e meio. O carro da prefeitura me levava, me buscava, tinha toda essa facilidade, e aí eu fiz. O curso era de formadores de educadores do campo, na UFMG. Ah, pra mim foi um show, porque abriu também o meu mundo. Conheci uma realidade que eu nem sabia que existia, pude estar perto de movimentos sociais, sem terra, tive palestra com Miguel Arroyo, com Celso Antunes. Abriu-se um leque na minha vida! Fazia tudo com muita paixão, com muito cuidado e tudo. Foram três anos assim. Mas como estava muito longe da família, difícil né? Surgiu a oportunidade de outro emprego, um outro concurso, eu fiz. Também passei. [risos] Aí exonerei lá e comecei a trabalhar em Perdões, em uma escola municipal, por enquanto era município, como especialista também. Fiquei dois anos. Também gostei demais, você vai conhecendo outras realidades... E depois eu fiz o concurso para o Estado.

[00:07:25.13] Pesquisador: em Perdões, era especialista... Tinha também essa diferença: ou supervisão, ou orientação?

[00:07:31.14] Especialista: não. Desde que entrei, tanto no município quanto no estado, já caminhavam juntos orientação com supervisão. Aí... Eu comecei a trabalhar em Perdões, fiquei dois anos. Aí surgiu a oportunidade do estado, o concurso. Fiz, eu e Erika, que hoje é diretora aqui. Passei em segundo lugar, Erika em primeiro, e aí viemos. [risadas] Nossa, outra realidade também. O estado é diferente do município em vários aspectos, né?

[00:08:06.05] Pesquisador: isso em 2011?

[00:08:08.01] Especialista: 2013... Eu passei em 2011, 2013 nós já fomos nomeadas. Começamos em janeiro de 2013. E fui ficando aqui, três anos... Só tô te explicando, assim, um pouco da trajetória, depois a gente pode aprofundar mais. No final de 2015, teve a prova de certificação ocupacional pra diretor. Eu fiz, passei; Erika fez, passou. Nós resolvemos nos candidatar aqui, na Escola Consciência Coletiva. Ela ganhou. Lógico, isso aí é uma competição profissional, a gente tem uma amizade há muitos anos, porque estudamos juntas, fizemos a faculdade juntas; temos uma amizade lá atrás. E aí eu fui convidada pra assumir uma gestão em Lamarão da Ponte, começando em 2016. Lá não teve eleição. Como ninguém tinha passado na prova, a superintendência me convidou a ir pra lá. Aí, assim, eu acho que... Onde foi a época mais difícil da minha vida. [risadas]

[00:09:21.07] Pesquisador: você trabalhou como especialista em Lamarão?

[00:09:23.10] Especialista: diretora. É, eu assumi a gestão. Diretora.

[00:09:27.05] Pesquisador: em 2016... [anotando no caderno]

[00:09:28.00] Especialista: 2016 a ano passado, a junho de 2019. Aí fui, não conhecia a escola, ninguém da comunidade... Eles imaginavam assim: "pegou uma pessoa, lá de Lavras, colocou aqui dentro... Pra comandar a gente!". Como se diz, né? Pra gerir aqui.

[00:09:48.08] Pesquisador: lá na escola, nas reuniões de pais, eles falam: "não, só não pode vir alguém de fora!"

[00:09:53.10] Especialista: de fora! E veio, né, e foi uma pessoa de fora. Mas, assim, eu tenho muita fé, acho que deus me acompanha... Acho não, ele me acompanha nesses momentos, me dá força... Eu acho que fui bem iluminada! Me receberam bem. Foi um trabalho árduo, difícil, porque eu peguei uma escola desestruturada, tanto financeiramente... Cheguei lá, só pra você ter uma ideia, em janeiro, tinha no depósito lá: meio pacote de arroz e uma garrafinha pet de feijão. A caixa escolar não estava no meu nome, demorou dois meses mais ou menos pra eu poder comprar as coisas; poder assinar cheque, a tesoureira, né... Todo esse processo que tem. E eu tinha que alimentar aquelas crianças, que chegariam em fevereiro. Então, foi um trabalho difícil. Pedagogicamente também, a escola estava bem desestruturada. Os relacionamentos entre servidores... Então eu tive que fazer o trabalho nas três dimensões: pedagógica, administrativa e financeira. Não tinha um lápis! Não tinha caderno, não tinha borracha, não tinha uma impressora. Até liguei pra Erika, aqui, desorientada. Falei: "Erika, eu não tenho uma impressora! Como que eu vou fazer?" [risadas]. Mas fui, né? Aos pouquinhos, as verbas

foram chegando, nós fomos comprando as coisas... Como eu já tinha essa experiência na supervisão, como especialista, eu pude levar isso para as reuniões, para os módulos, cativar ali aquele grupo, tão desanimado, desmotivado... E foram os três anos e meio. Graças a deus, acho que eu fiz um trabalho legal. A superintendência gostou do trabalho, sabe?

[00:12:00.10] Pesquisador: eu nem sabia que era você, mas eu já tinha ouvido falar desse trabalho lá em Lamarão.

[00:12:03.27] Especialista: jura?!

[00:12:04.17] Pesquisador: sim, por um professor de lá de Itutinga.

[00:12:07.12] Especialista: uai, que coisa boa! Ai, como é bom ouvir isso! Isso nos dá um pouquinho de... [suspiro] Não que a gente... Né?! Mas a gente precisa ser alimentada também. [risadas]

[00:12:15.05] Pesquisador: claro, un-hum!

[00:12:17.13] Especialista: é, foi um trabalho difícil... Mas se você for hoje na escola... Assim, quem conheceu a escola antes e depois vai perceber, é até estrutural a diferença. Não foi fácil, né? No primeiro ano, eu adoeci em dezembro, tive um esgotamento físico e mental. Fiquei quatro dias de cama, nos últimos dias de aula. Eu não levantei. Mas, lutei muito. É por isso, né? Então, assim, essa foi um pouco da minha trajetória. E voltei pra cá, terminou a gestão... Voltei pra cá pro meu cargo de especialista, que eu gosto muito.

[00:12:55.22] Pesquisador: e aí, logo depois você assumiu. Você passou algum tempo aqui como especialista, antes?

[00:12:59.13] Especialista: eu cheguei, assumi meu cargo de especialista novamente, né? Porque fica uma pessoa designada no lugar. Não fiquei nem dois meses, aí surgiu a vaga da vice-direção. E aí me candidatei, conversei com Erika... Me candidatei, fui eleita, porque é o colegiado que elege, concorda ou não, e tô aí na vice-direção. Mas sempre ali atenta ao pedagógico, que é muito forte! [risadas]

[00:13:28.19] Pesquisador: sim, é sua formação.

[00:13:30.09] Especialista: é a minha formação. Às vezes eu esqueço que sou vice-diretora e tô fazendo coisa de supervisora, como se fala; antigo, "supervisora", porque é forte, né?

[00:13:39.04] Pesquisador: acaba que você tem uma dupla identidade na escola, né?

[00:13:41.02] Especialista: dupla identidade... É, não consigo, sabe? Falar assim: "isso aqui é seu, toma! Assume isso". Eu tô sempre ali ajudando. "Ai, Val, me sugere..."; "por que não faz assim?". Dou sugestão e tal. "Ai, ficou legal o seu trabalho". Tô sempre me envolvendo, porque não tem como, né?

[00:13:58.23] Pesquisador: as perguntas, elas sempre vão nesse rumo assim. Aí você pensa como era quando especialista e como é como vice-diretora, como foi como diretora... Então, como era o cotidiano na escola? Primeiro como especialista, depois na diretoria.

[00:14:15.16] Especialista: como especialista, você tem um trabalho mais voltado para o pedagógico do dia-a-dia. Apesar que é difícil você separar. Eu não consegui separar na minha gestão, não. Eu assumi muito o pedagógico. Mas é mais voltado para o auxílio aos professores, a orientação, o processo de aprendizagem. O especialista é mais voltado pra esse lado. E como a gente faz o trabalho de orientação também, tem o aluno; por que que ele não aprende, o que está acontecendo... Então é muito de perto. Isso a gente imagina. O administrativo, que é a gestão, ela é muito burocrática. Apesar que ela é humana também. Mas ali tem uma parte financeira que é muito burocrática, você tem que ficar muito atento, estudar muito as resoluções, porque sempre de um ano para o outro, muda. E tem o administrativo também, que você tem que estar ali olhando o que está acontecendo no SIMADE, onde é a alma da escola, que gera todos os dados dos funcionários, dos alunos; e também no dia-a-dia do professor: o cumprimento dos horários, falta um professor, o que vai acontecer, um outro sai, pede exoneração, um outro vem removido... Então você fica mais envolvido naquela parte. Agora, eu, particularmente, acho que também outras que saíram do cargo de especialista para serem diretoras, gestoras; eu não consegui muito desvincular, separar, não. Falar: "agora eu sou diretora, não sou mais especialista". Eu não consegui fazer essa separação, não. É lógico que eu tinha a especialista que fazia todo o trabalho burocrático, mas eu estava ali, de olho. Olhando: "ah, por que esse aluno tá assim? Quantas reprovações? Tantas médias perdidas...". Então a gente tem que ir lá, tem que ver o que está acontecendo com essa turma, com esse professor, auxiliar, oferecer ajuda. Eu não consegui distanciar, não, de todo esse processo. Porque acho que não tem como, né? Não dá. Mas tem hora que você tem que focar em alguma coisa que seja mais urgente.

[00:16:53.22] Pesquisador: porque é muita demanda também, né?

[00:16:55.12] Especialista: é muita demanda! Às vezes, tem a prestação de contas que está fechando e você precisa, né, prestar contas... Então você tem que sentar ali, com seu ATB financeiro, olhar direitinho, fazer todo aquele processo, tem as licitações pra fazer. Então, tem hora que você precisa desligar um pouquinho do que está acontecendo lá embaixo. No último ano, eu tentei um pouco ver se eu conseguia... Falei assim: "deixa a supervisora caminhar sozinha", fui fazendo assim, sabe? Pra ver se eu conseguia focar um pouco no financeiro e no administrativo. Mas eu tive essa dificuldade.

[00:17:36.00] Pesquisador: e nesse período, desde que você assumiu como especialista – aí você pode pensar também como especialista no município de Perdões, ou até antes, em Campo Belo – alguma função de ser especialista mudou? De lá pra cá.

[00:17:55.02] Especialista: o estado é mais burocrático, né? E hoje está cada vez mais burocrático para o especialista. O especialista hoje está muito sobrecarregado, porque ele tem múltiplas funções.

[00:18:08.19] Pesquisador: sim, até o PDI agora é a gente que tem que fazer...

[00:18:11.11] Especialista: pois é... E a gente olha também como estão os alunos, o convívio, os problemas que surgem. Então às vezes, no dia-a-dia, é muito difícil você se concentrar no seu trabalho. Eu sinto isso, depois que voltei pro cargo de especialista. Por quê? Porque a demanda é muito grande! Tem a parte burocrática, né? Observação de sala de aula, você tem que fazer o registro. Os diários! Você tem que acompanhar, ver se todos estão registrando no dia, se estão lançando os conteúdos. A infrequência! Se tem aluno infrequente... A demanda é muito grande.

[00:18:59.02] Pesquisador: só um parênteses. Lá na escola, deixou de ter dois especialistas. Tem um só agora, que sou eu. Isso tende a ficar cada vez mais burocratizado, porque você tem que lidar com os dados da escola inteira, e não só mais de um turno. E tem um prazo ali, muita gente em cima de você para que você tenha tudo certinho quando chegarem pra olhar e tal. Então, como é que você vai lidar com a realidade da escola? Sendo que a prioridade sempre são os prazos e agora você tem o dobro! De turmas, de estudantes, de famílias, professores.

[00:19:31.04] Especialista: pois é, o dobro de trabalho e burocracia, eu também acho! O especialista está com uma baixa remuneração – nem ia tocar nesse assunto – para a carga de trabalho muito grande que ele tem. E a gente cumpre apenas 24 horas semanais. Então às vezes não dá, no dia, pra você resolver aquelas demandas que precisam ser resolvidas. E depois vem a analista, quinzenalmente, uma vez por mês, e você tem que apresentar tudo para a superintendência. Essa é a parte chata, né? A burocrática. Hoje, quem tá começando, vai sentir muito isso, vai ficar um pouco perdido com a grande demanda. Porque pra gente, que já tá há um tempo, a sobrecarga já tá grande... Além de lidar com os problemas dos alunos, a parte do professor que seria ideal, se a gente pudesse dar mais apoio pedagógico pra eles, né? E essa burocracia toda...

[00:20:44.12] Pesquisador: agora, dentro das funções do especialista... Quando você fez o concurso, você entrou como especialista barra supervisora ou orientadora?

[00:20:53.23] Especialista: não, como supervisora.

[00:20:55.14] Pesquisador: mas, hoje em dia, supervisão e orientação são funções do especialista, né? Indiferentemente. Na verdade, pelos relatos das pessoas, acho que desde sempre foram.

[00:21:07.29] Especialista: eu acho que sim.

[00:21:08.09] Pesquisador: tanto que eu tive contato com uma resolução de 1993 que já falava desse especialista de educação. Lá tem as funções, as atribuições, o que cabe ao especialista de educação. E não há uma distinção entre o que é do supervisor e o que é do orientador. São atribuições gerais para todos os dois.

[00:21:30.27] Especialista: eu não sei até que ano, porque eu também já estudei a história da supervisão. Até meu trabalho na UFLA na pós foi parecido com o seu, só que eu não fiz o TCC com uma pesquisa de campo.

[00:21:44.18] Pesquisador: depois você me passa o título para eu procurar!

[00:21:47.14] Especialista: vou te passar! A minha foi bibliográfica. Mas eu estudei todo o histórico da supervisão, desde que ela começou, como fiscalizador, como agente de controle. Por exemplo, eu lembro que minha mãe – minha mãe foi orientadora educacional – tinha essa separação, ela era orientadora! Ela só atendia alunos, ela tinha a salinha dela. Tinha um arquivo com as pastinhas deles, então ali ela ficava por conta deles. E tinha a supervisora, que ficava com essa parte didática, pedagógica, com os professores. Hoje nós assumimos tudo, não tem essa separação. Então, eu acho, assim, que sobrecarregou! Mas acredito que mesmo na época dela, não tem como, você sempre abraça mais um pouco. Na escola você não tem separação, é a questão humana.

[00:22:50.08] Pesquisador: sim. E na sua experiência como especialista, você pode comentar um pouco sobre as práticas que você desenvolvia – desenvolve ainda, na verdade – de supervisão e orientação?

[00:23:03.24] Especialista: vamos de orientação primeiro. Eu gosto muito do diálogo. Quando eu saí da direção, um aluno do ensino médio me mandou uma mensagem dizendo que eu fui uma boa ouvinte. Até me surpreendeu: "nossa, um aluno do terceiro ano do ensino médio, né?". Eu gosto de ouvir. Hoje eu sentei com dois aqui. Ouço, vou dando as orientações. A gente investiga um pouco a história desse aluno, pra gente poder ajudar. Quando é um aluno com necessidades especiais, eu gosto de ler o laudo, o PDI que ele já tem aqui na escola, ou trouxe alguma informação, um relatório circunstanciado de outra escola. Então, sempre se inteirar da história de vida daquele aluno que precisa do apoio da gente. Como orientação, meu trabalho é esse. Ver em sala de aula o seu rendimento. Por que que ele não está rendendo? Vamos investigar a causa desse problema. Faz uma entrevista com a família, chama a família, porque o mais difícil hoje é trazer a família pra escola. E na parte da supervisão, tá sempre mudando, né? A parte didática, pedagógica, hoje nós temos aí a base, o novo currículo, então tá sempre em estudo. O especialista não pode parar de ler e de estudar nunca. Sempre que chega uma lei, uma resolução, eu gosto de papel, eu gosto de imprimir, dar uma lida e me inteirar. No dia-a-dia, prático, gosto sempre de estar sugerindo projetos de leitura, porque a escola está perdendo isso. Trabalhar valores em sala de aula, fazer uma roda de conversa, deixar o aluno falar o que ele está sentindo, expor sua opinião, fazer com que os outros respeitem; sempre esse lado humano. E sempre acompanhando a prática pedagógica. Quando você fala de acompanhar a prática pedagógica parece que você tá fiscalizando, né? Aí a gente volta lá... [risos] No comecinho, o controlador ou fiscalizador. Mas é necessário acompanhar.

[00:25:45.21] Pesquisador: sim, depende muito de como você intervém, né?

[00:25:49.12] Especialista: é, de como você vai orientar. Então eu vou sempre pra esse lado. Nunca vou pro lado assim – porque a gente tem esse lado do especialista, né – vamos supor: "ah, esse professor aqui não sabe dar aula, não está ensinando, os alunos não estão aprendendo". Não. Vou sempre dando uma sugestão... Gosto de assistir aula por isso, né? Mas eu sempre peço: "professor, essa semana eu posso assistir uma aula sua? Tem a possibilidade de você ceder? Você vai fazer algum projeto ou você tem alguma aula prática? Posso assistir?". É assim que você consegue ir cativando para dar alguma orientação que ele precise. Porque a gente sempre tem as experiências, as práticas pedagógicas que você já vivenciou; aprendeu, né? Porque a gente mais aprende do que ensina. Então esse é o meu método. Eu gosto de observar e sempre estou aprendendo. De manhã eu estou em outra escola, só pra te dar um exemplo, no município. E estou de eventual. Quis pegar dois cargos nesse ano pra ajudar um pouquinho financeiramente na minha vida. Eu gosto de observar e estou vendo que a escola tem uma logística perfeita: os alunos sobem por um lado, descem pelo outro; a escola está organizada, ela flui! Ela vai... Falei: "gente, como?!". Aí eu fico observando. O que acontece nessa escola? Quem são os atores que estão por trás e organizaram tão bem essa logística? Você não vê aluno fora de sala, você não vê aluno perdido pela escola, que a gente vê tanto no estado... Hoje eu fui pra sala de aula, uma professora faltou, deixou o livro pra mim rapidinho: "você explica isso aqui!". [risadas] Desse jeito! Ai meu deus, então vamos lá, quinto ano. Gosto de ouvi-los, que gracinha... Ainda fiquei encantada, estava falando lá em casa, como que eles: "não, eu já vi isso, eu já procurei na internet" – é uma escola municipal – e dá opinião, e vem com outras ideias... Então, [risos] meu lado é um pouco assim.

[00:28:04.21] Pesquisador: e dessas práticas suas, tanto de supervisão quanto de orientação, como que você relaciona elas com a gestão da escola? Como elas podem influenciar na gestão da escola?

[00:28:15.22] Especialista: influencia muito, porque você já tem uma experiência, né? Acho que quem é supervisora e se torna uma gestora, uma diretora... Porque todos nós somos gestores, né? Você é gestor da sua sala de aula, nós somos gestores daqui do pedagógico... Acho que leva com ele essa experiência da supervisão, o especialista, esse olhar... Muitas vezes fala assim: "ah, o olhar sobre!"; mas é, porque você educa seu olhar. A gente tem mesmo um olhar sobre. Você passa ali, você olha assim e já sabe que tá acontecendo isso, tá acontecendo aquilo...

[00:28:55.21] Pesquisador: porque você não tá em contato só com a sala de aula. Não que a sala de aula seja pouca coisa, mas você tá em contato com estudantes, professores, famílias...

[00:29:04.29] Especialista: é, a gestão, o administrativo... Então, quando você passa primeiro, eu acredito, por esse segmento do especialista, você leva muita experiência boa pra gestão. Não que a sala de aula... É igual você falou. A sala de aula é o melhor lugar do mundo para se estar, né? Minha mãe fala isso e eu, hoje, falo também. O melhor lugar do mundo é dentro de uma sala de aula. Mas ela é um universo, né, fechado. Por mais que você não queira, ainda é. E quando você está de fora, você tem um olhar sobre tudo. As salas... Eu ainda brincava

quando estava na gestão: "gente, só de passar na frente das salas e ver vocês ministrando a aula de vocês, eu já sei o que está acontecendo"; porque eu olho. Você educa o olhar.

[00:29:50.03] Pesquisador: pelo tom de voz, né?

[00:29:51.11] Especialista: pelo tom, pelo entrosamento, pelo jeito que ele tá andando na sala. Aí acaba que a gente educa esse olhar. Então você leva muita coisa boa pra gestão. Porque a parte pedagógica é o coração da escola. Se ela for mal, a escola todinha vai. Porque no pedagógico tá ali o principal: o professor e o estudante.

[00:30:12.24] Pesquisador: sim, sim.

[00:30:14.27] Especialista: são os dois atores principais de uma escola, sem eles não existe uma escola. Então a parte pedagógica tem que ir bem, ela tem que estar bem!

[00:30:24.02] Pesquisador: isso que você falou: "o pedagógico é o coração da escola". Pensando no corpo todo, para além do coração. Esse coração dá vida a esse corpo. Pensando no corpo todo da escola, como se fosse uma pessoa, essas práticas que você desenvolve de supervisão, orientação e na gestão também, contribuem para formar que tipo de escola? Que tipo de pessoa?

[00:30:48.17] Pesquisador: eu tento, na minha prática pedagógica e na orientação também de professores, formar pessoas para serem, assim, felizes! Não importa o caminho. Se quer fazer uma universidade, se quer fazer um curso técnico, se não quer também, se quer casar e ter uma família... Hoje, a gente precisa formar pessoas que busquem isso. E críticos, né? Críticos... A velha história: participativos, que dê sua opinião, mas que saiba ouvir o outro. Eu sempre levo isso. Até quando vou conversar com eles dentro de sala. É preciso ouvir o outro, é preciso opinar: "oh, eu penso assim, diferente de você, mas eu respeito a sua opinião". Participativos, antenados, né? Que eu acho importante para a nossa realidade hoje, com esse mundo de informações tão rápidas que a escola está ficando meio desinteressante, ou totalmente desinteressante, porque lá fora é bem melhor, o mundo tecnológico é bem melhor... Então, assim, eu contribuo pra isso, essas pessoas, cidadãos: críticos, participativos, ativos, pessoas de bem consigo mesmo, porque primeiro a gente precisa gostar da gente, pra depois a gente gostar do outro.

[00:32:21.09] Pesquisador: você falou, não só agora – agora você falou de ouvir e falar, tanto da capacidade de escutar o outro, quanto de conversar com o outro – mas antes você também tinha falado sobre projetos de leitura e escrita que incentivava nas escolas, né?

[00:32:36.03] Especialista: muito!

[00:32:37.27] Pesquisador: essas são quatro dimensões que foram atualizadas na BNCC e no Currículo Referência também, pois antes tudo se girava, na Língua Portuguesa, mais em torno de leitura e escrita, leitura e escrita, leitura e escrita, e se esquecia da escuta e da fala, que são fundamentais para desenvolver a leitura e a escrita.

[00:32:57.21] Especialista: porque leitura e escrita é essencial, né? Mas, o ouvir... !

[00:33:00.21] Pesquisador: sim, elas não estão dissociadas do que a gente escuta e fala.

[00:33:04.08] Especialista: não. Então às vezes, a gente já até praticava o que a BNCC traz, mas sem estar nomeado, sem estar ali identificado. Não sei, pelo menos quando eu leio algumas coisas, quando vou lendo, falo assim: "mas eu já fazia isso, só que agora tá desse jeito. Mas eu já fazia aquilo". Acho que vai muito de formação. O magistério dá uma formação muito boa, apesar de que eu fiz muito nova, mas carreguei isso comigo. E a pedagogia, né? Você fez pedagogia também?

[00:33:41.00] Pesquisador: fiz pedagogia.

[00:33:42.01] Especialista: eu acho que ela diferencia!

[00:33:46.12] Pesquisador: diferencia bastante.

[00:33:47.14] Especialista: não é?! Pra você estar dentro de sala, de fora dela... Dá uma base mais sólida.

[00:33:57.23] Pesquisador: pelo que eu entendi, esses quatro elementos – leitura, escrita, escuta e fala – eles são fundamentais quando você vai direcionar o processo de ensino e aprendizagem, pela sua perspectiva.

[00:34:08.19] Especialista: na minha perspectiva.

[00:34:09.00] Pesquisador: tem mais algum elemento que você acredita que seja importante para o direcionamento do processo de ensino e aprendizagem, pra gente conseguir criar esses sujeitos críticos, reflexivos, participativos, que você falou que a escola precisa criar?

[00:34:24.24] Pesquisador: eu acho que a gente não pode ficar limitado. Apesar de que hoje você tem que cumprir o seu plano, seu planejamento, seu plano curricular, acho que a gente não pode se limitar a isso. Você tem que ir além, você tem que abrir a janela, vamos supor, da sua sala de aula, e fazer com que eles olhem mais à frente. Não é só o que tá... É importantíssimo: o livro é uma ferramenta de muito apoio para o professor. Mas não é só o livro, não é só seu plano... Quantas vezes eu fiz o meu plano de aula, mas eu não fiz nada quando cheguei na sala, eu não segui nada; gente, eu não dei nada que eu planejei...

[00:35:02.20] Pesquisador: você não sabe como que tá a vida da outra pessoa, né?

[00:35:04.27] Especialista: é, toma outro rumo! Então esse olhar pra esse aluno também, que tá ali, né? Igual, por exemplo, hoje eu fiquei em uma sala que tinha dois alunos com necessidades especiais, e um super participativo: "deixa eu ler, professora!"; "então vamos ouvir, gente?". Né?! O acolhimento! Esse acolhimento. O outro também queria dar a resposta dele, a turma se inteirando bem com os dois. Isso é a integração, não só a inclusão. A

integração desses dois seres especiais. Então, acho que é o lado humano que fala muito alto, eu tenho... Não sei se isso é bom ou se isso é ruim. [risadas] Porque às vezes a gente sai um pouco do roteiro de planejamento, desse processo, e olha muito pra esse lado. Mas acho que é isso: é o acolhimento, é ler entre as entrelinhas, ler além do que está ali. A escrita também está ficando muito pra trás... Mas a gente não culpa os jovens, né? É a geração. A gente tem que acompanhá-los.

[00:36:16.12] Pesquisador: exatamente, porque somos nós que estamos formando essa geração. [risos]

[00:36:17.27] Especialista: é, e a escola fica desinteressante pra eles também, se a gente se limitar só àquilo, né? Não sei se eu te respondi... [risadas]

[00:36:26.14] Pesquisador: não! Mas estamos conversando, eu estou adorando, na verdade. [risos]

[00:36:29.23] Especialista: que bom, uai! [risadas]

[00:36:31.14] Pesquisador: uma última questão. Eu faço mestrado em educação científica, né, e ambiental. Mas o meu foco é a educação científica e o desenvolvimento das ciências humanas. Porque eu sou da área da educação, da pedagogia, tô ali na sociologia, nessas áreas das ciências humanas. Como você também atua na direção da escola, na gestão, eu acredito que você tem a compreensão de que a gestão está ali não só pra manter um funcionamento geral, mas pra observar onde estão aqueles pontos que precisam ser superados para fazer a escola ser cada vez melhor. Você enxerga alguma coisa de ciência nisso? Tem alguma coisa de ciência em você, na prática gestora, na gestão da escola, querer que a escola seja mais? Isso tem a ver com a ciência?

[00:37:23.11] Especialista: ah, eu não sei se estou te respondendo certo, mas eu... [risadas]

[00:37:26.21] Pesquisador: não, nem eu sei o que é certo! [risadas]

[00:37:28.18] Especialista: mas, [risos] eu acho que tem! Quando você quer que uma escola transforme. Porque ciência é isso, né? É transformação, é mudança... Então quando você quer que uma escola transforme pra melhor, que mude pra melhor, que coisas novas venham pra dentro da escola... Quando eu estava em Lamarão, fiz parcerias com algumas coisas. Fiz parceria com a UFLA, vou te dar um exemplo: um estudante que, toda semana, ele ia para dar uma aula para o terceiro ano do ensino médio, prepará-los para o ENEM, para o PAS, sabe? Então eu tentava trazer o conhecimento científico para dentro da escola. Tinha um outro também, um rapaz da cidade, um cadeirante, que ele fez um projeto lindo com as crianças da educação integral; ele pesquisou a história de Lamarão da Ponte, saindo com eles a campo, visitando, e montaram... Não é slide, como que eu posso te falar... Eu não sei o nome. Tecnologia eu sei, mas não sei muito, não. [risos] Montou assim, sabe, tipo um filme mesmo! Da história de Lamarão, com os alunos ali como protagonistas, contando como surgiu, o que aconteceu, como era... Então, acho que isso é um conhecimento científico. É a ciência dentro

da escola. Eu acredito que sim, quando a gente quer transformar um ambiente em algo mais significativo, em que o aluno possa falar assim: "não, eu faço parte dessa escola! Eu faço parte dessa história dessa escola. Eu vou deixar alguma coisa, eu vou levar comigo alguma coisa". Eu acho que isso é ciência. Não sei se eu te respondi certo... [risadas]

[00:39:40.06] Pesquisador: não, tá ótimo! Eu não tô... É a sua realidade!

[00:39:44.00] Especialista: eu, pra falar, tenho um pouco de dificuldade. Às vezes eu não encontro as palavras. Aqui, eu fiz até um... [mostrando esquema no caderno] Não sei se você... Isso aqui é coisa antiga! [risos]

[00:39:52.10] Pesquisador: [risadas]

[00:39:55.07] Especialista: [risadas] né?! A escola, eles fazem de tudo para ela ser técnica, ser só burocrática. Mas acho que eles não conseguem, não. Não tem como. Isso aqui é vida!

[00:40:09.23] Pesquisador: sim!

[00:40:10.09] Especialista: é vida, esse chão da escola aí tem muita história!

[00:40:15.19] Pesquisador: talvez seja por essa exigência, de que a escola seja muito técnica e tudo mais, que esteja se tornando tão desinteressante para os estudantes.

[00:40:23.06] Especialista: pois é... Porque o aluno quer aqui dentro alguma coisa que ele não encontre, às vezes, lá fora, no mundo dele. Ele quer encontrar coisas diferentes. Aí ele chega aqui e tá a mesma coisa ou tá pior, então... Acho que ainda vamos caminhar muito aqui no Brasil pra gente encontrar uma escola... Não sei se é ideal, real, sei lá, né... Onde precise. Mas que a caminhada será longa...! Não serei eu para contar essa história! [risadas]

[00:41:01.05] Pesquisador: não, mas a sua você está contando! E já tem contribuído bastante.

[00:41:05.09] Especialista: ai, que bom!! Fico feliz :)

[00:41:07.12] Pesquisador: então, é isso. Eu agradeço pela sua participação, pela sua contribuição, por você se abrir, né? A sua vida, sua trajetória profissional, pra gente. Tem mais alguma coisa que você queira colocar?

[00:41:22.24] Especialista: não sei, da minha formação eu já falei, né? A pós, que eu fiz na UFLA em educação, também.

[00:41:29.22] Pesquisador: eu vou querer, inclusive, o seu TCC.

[00:41:31.18] Especialista: eu vou trazer pra você. Você vai voltar aqui, não vai?

[00:41:35.15] Pesquisador: vou! Que aí eu trago a narrativa.

[00:41:38.02] Especialista: então é isso: uma história de vida misturada com uma história profissional, onde eu busquei na profissão... Uma coisa que estava faltando, ainda, na minha vida. E não me arrependo por ter começado cedo, não, porque tudo tem seu tempo. Eu quis criar minhas filhas, educá-las, cuidar delas no tempo certo, e acho que tudo veio da maneira que tinha que vir.

[00:42:09.10] Pesquisador: que bom!

[00:42:10.12] Especialista: e eu acho assim: a escola é pra quem gosta! Porque quem não gosta desse ambiente, não consegue ficar. É um ambiente assim... A gente gosta muito, mas é um ambiente difícil. É um trabalho que você lida com vidas, histórias de vidas...

[00:42:35.00] Pesquisador: sempre tá diferente, né?

[00:42:36.08] Especialista: é, então tem que gostar mesmo da profissão, de escola, de gente. Eu falo que a gente tem que gostar muito de gente! [risadas] Não é?

[00:42:49.00] Pesquisador: sim! [risos] É isso então. Obrigado!

[00:42:52.16] Especialista: eu que te agradeço, uai! [risos]

ERIKA – Escola Consciência Coletiva

[00:00:02.24] Pesquisador: pronto. Então, tem sido um aprendizado e tanto pesquisar essa área, principalmente porque eu acabei de entrar, né? Na função de especialista. Acabei de iniciar o trabalho cotidiano na escola pública, em 2019, então tem sido muito rico o aprendizado. A pesquisa tá me propiciando isso, tanto no diálogo com vocês, quanto nas pesquisas de teses e dissertações sobre o assunto. Eu tenho aprendido bastante. E aí, uma das coisas... Porque o trabalho é a percepção das especialistas das escolas estaduais de Lavras sobre práticas gestoras, né? Então, eu tenho aprendido bastante principalmente sobre a gestão educacional. Eu saí com uma noção da graduação e fui construindo outras, fui ampliando mais o meu entendimento do que é a gestão, do que é a administração escolar. Antes, por exemplo... Tô conversando mais com você, assim, acho que é fruto da qualificação, né? De ouvir a banca, os professores... E antes eu tratava a administração como sinônimo de burocracia. Tratava, quando na verdade não é, né? A administração se constitui como uma ciência. É certo que ela é sistematizada inicialmente pro trabalho nas indústrias, e essa lógica fabril acabou invadindo a escola brasileira por muitas décadas; e ficou essa lógica mesmo, de controlar um processo de produção como se fosse numa fábrica. Quando, na verdade, a escola tem outros objetivos, né?

[00:01:48.06] Especialista: un-hum!

[00:01:48.27] Pesquisador: totalmente diferentes de uma indústria, de uma empresa, né?

[00:01:52.03] Especialista: exatamente.

[00:01:53.26] Pesquisador: uma administração crítica, que coadune com os preceitos originários da gestão educacional, que tá ali vinculada ao processo de redemocratização do país... A gestão começa a ser ventilada entre os educadores junto com o processo de redemocratização, então ela vem muito com a ideia de participação, de criar uma cultura participativa na escola, democrática, em que a decisão seja compartilhada e tudo mais; mas esse é UMA concepção de gestão, né?

[00:02:26.29] Especialista: é!

[00:02:27.08] Pesquisador: tem várias outras concepções de gestão. Inclusive, essa ficou cada vez mais fraca, né? Então, o que tá fazendo eu enriquecer bastante a pesquisa é isso: ouvir de vocês o que vocês entendem por gestão, porque são muitas possibilidades de trabalho com a gestão na escola. Inicialmente, é isso. Nossa perspectiva, dos pesquisadores, eu e o José Antônio, meu orientador, é mais no sentido de uma gestão educacional trazendo os princípios da democracia, mas essa é UMA noção de gestão. Tem várias outras que podem dialogar. Aí eu queria...

[00:03:17.21] Especialista: cê queria me ouvir um pouquinho.

[00:03:19.19] Pesquisador: é! Essa é a única hora que eu falo [risos]

[00:03:22.29] Especialista: então vamo lá! Pelo olhar da supervisora, né? Da especialista.
[00:03:27.10] Pesquisador: também!

[00:03:29.09] Especialista: pra entender depois o olhar da gestora mesmo, né? Embora eu entenda que todos nós fazemos parte da gestão.

[00:03:38.02] Pesquisador: un-hum!

[00:03:38.13] Especialista: o professor com a gestão da sala de aula; a especialista com a gestão dos professores e dos alunos; o diretor com a gestão pedagógica, técnico-administrativa, pessoal. Quando eu entrei na escola, eu imaginava que a gente já tinha caminhado em relação aos tipos de gestão, né? Antes vinha assim, com o diretor... Não tinha essa questão ampla, de sistemas, de tudo chegar e ter um padrão - entre aspas, né? - mas um padrão que fosse democrático... Então eu observei que cada gestor tinha um tipo de gestão: uns centralizadores, né, "a escola é minha"; "fulano vai bem na avaliação porque tem uma relação boa comigo", nem é por causa da questão técnica de trabalho, vai bem cada um que tem as melhores relações com o diretor. Então, eu observei isso quando cheguei. Enquanto havia também, em outras escolas que eu trabalhei (não do estado), gestores que eram mais democráticos, que chamavam pra participação. Essa participação... E tinha também, assim, gestores mais burocráticos mesmo, que tinham o entendimento através da burocracia, né? Não tinha um equilíbrio; até onde eu posso ir nessa gestão mais social, de partilha. Só que aí, eu comecei a ver também que tem as amarras no sistema; que a gente tenta avançar, mas aí tem as deliberações, as legislações, que a gente precisa seguir. E o pouquinho que nos abre, também, a gente tem dificuldade de utilizar essa autonomia relativa. Eu tenho dito assim, que há escolas, mesmo num estado tão grande que é Minas Gerais, com legislação própria, cada escola trabalha de uma maneira dependendo do seu gestor e dos demais sujeitos que ali estão inseridos. Porque a gente busca uma gestão democrática também, esperando a participação de todos, e aí eu vejo, assim, que nem todos entendem a importância dessa participação. Aí é que vem você como especialista, eu como especialista, a gente tentando democratizar, criar formas de participar... E a gente achando que é tudo o sistema, a gente vê também que as pessoas que estão inseridas ali fazem parte do sistema. Então, como que eu vou trazer essas pessoas a participarem comigo? E até onde eu vou fazer entender que é necessário seguir determinada legislação, já que não tem como mudá-la naquele momento, né? Porque, principalmente o especialista ali com o professor, é legislação, é resolução 2197... É o memorando que chegou, eu preciso fazer cumprir. Mas onde são os espaços que eu vou utilizar também pra poder mudar? Quando que a gente vai se unir enquanto grupo nessa autonomia que é relativa? Então eu senti um desafio muito grande quando eu cheguei, fiquei muito frustrada, porque eu entendi que, enquanto educação, a gente caminhou numa parte da gente garantir... A educação para todos, entre aspas, né? A escola é de todos hoje. Mas, ela é de todos, só que, por mais que a gente tenha o discurso que é de todos, a gente não quer todos dentro da escola. A gente escuta isso dos professores. E quando vem uma legislação que fala, uma 2197 por exemplo, dizendo lá a questão da avaliação processual, a recuperação paralela; vem, enquanto legislação, ideais de educação, mas vem o lado de resistência dos professores: "ah, eu vou passar todo mundo!?", né? Então, eu vou vendo esses desafios assim: quando que eu quero burocratizar, quando é preciso a burocracia da legislação pra fazer cumprir algo que

é direito, e aí eu tô deixando de ser democrática, tentando centralizar algo pra poder garantir um direito. Então, eu vejo você com um papel muito importante de trazer esse olhar com a pesquisa, de tentar entender os vícios que a gente carrega dos diversos jeitos de fazer gestão na escola. Mas, ao mesmo tempo, Ian, o desafio de encontrar outros sujeitos que estão nessa escola, que ainda estão moldados, construídos com o jeito antigo, centralizador e de alguém que determina como fazer essa gestão. Quando eu cheguei na supervisão, eu vi, assim, que os professores...

[00:07:58.25] Pesquisador: Erika, desculpe interromper. Você falou quando você chegou, mas em que ano foi que você começou?

[00:08:04.10] Especialista: ah, em 2013! Quando eu cheguei, em 2013... É recente! Me considero, assim, engatinhando.

[00:08:10.20] Pesquisador: mas, em 2013, você entrou no cargo de especialista...

[00:08:14.26] Especialista: de supervisora, do estado.

[00:08:17.16] Pesquisador: na Consciência Coletiva mesmo?

[00:08:18.14] Especialista: antes eu era... Eu sou professora, né? Sou pedagoga. Comecei nas séries iniciais, na verdade. Comecei em 2008, um pouquinho tarde também, já era um pouquinho mais velha. Antes eu era voluntária. Fui voluntária na APAE, fui voluntária em escolas rurais, pra poder entender um pouquinho da educação. Quando eu me senti segura... Eu trabalhei na secretaria também, de Universida... De faculdade, né. Quando eu me senti segura, eu fui ser voluntário em um período todo, numa escola que é a Gralha, que é uma referência de educação pra mim, onde todos participam.

[00:08:54.10] Pesquisador: é qual que você falou? Falhou a internet, eu não ouvi o nome da escola.

[00:09:01.08] Especialista: Escola Cooperativa Gralha Azul.

[00:09:03.18] Pesquisador: sim, sim. Aí, foi a partir de 2008, né? Que você começou...

[00:09:06.21] Especialista: 2008. 2007, eu ficava como voluntária, mas depois, como contratada na escola mesmo, 2008. Em paralelo, também, eu trabalhava numa escola municipal, que era José Serafim, que é no bairro Novo Horizonte, né?

[00:09:20.14] Pesquisador: sim, conheço!

[00:09:21.06] Especialista: eram realidades muito diferentes, né? Um aluno da Escola Cooperativa Gralha Azul, um aluno da Escola Municipal José Serafim. Que são bairros diferentes, comunidades diferentes, que eu tentei fazer a mesma gestão da sala de aula que eu fazia na Gralha; eu tentei levar lá pro José Serafim. O que não deu certo! Porque na Gralha Azul, as crianças desde pequenininhas, com um tipo de gestão da sala de aula, da participação, da autonomia; enquanto os outros alunos estavam acostumados a alguém determinar o que eles deveriam fazer. Isso de casa, de tudo... E aí, depois, fui pro CEC

Objetivo, fui pro José Luiz de Mesquita na COHAB; depois, passei no concurso, fui trabalhar aqui na Vila Rica, no CEMEI, na educação infantil, maternalzin, fiquei com a mesma turma até a segunda etapa da educação infantil. Sempre em paralelo, educação infantil junto com o ensino fundamental, onde que eu falo que ganho realmente de presente as novas gerações, com os pequenininhos. E daí o CEC fechou, eu precisando de trabalhar, saiu uma oportunidade de trabalhar como professora atendendo as crianças com necessidades especiais no Colégio Tiradentes da Polícia Militar, que foi um desafio muito grande. Vindo de uma Gralha Azul, né, trabalhar no Colégio onde eu achei que seria totalmente engessada. Mas, na época da gestão do Colégio Tiradentes, eu não me senti engessada, tive autonomia pra trabalhar com os alunos. Hoje mudou a gestão. Como estou afastada desde 2016, não sei como será meu retorno, porque eu tenho um cargo efetivo lá. Então, trazendo essas experiências de sala de aula pra supervisão, quando eu cheguei, já chegou o preconceito: "ah, ela é muito nova pra ser supervisora do ensino médio". As falas, a dificuldade do grupo se abrir pra eu poder chegar, com o preconceito: "ela é muito nova, é professorinha de séries iniciais", com professores com doutorado no ensino médio, né? "Tá chegando agora", e todo mundo me desafiando, sabe, Ian? Então, houve um negócio que era complementação de carga horária no ensino noturno. Era PIP, PDI, PAP, PAAE... Eu falo assim: é a língua do P! Todo mundo conversa em siglas e eu não sabia que siglas que eram aquelas, porque não é o que a gente aprende na faculdade, né? Então, sempre o desafio de me perguntar algo pra me apertar, e não pra me falar assim: "olha, Erika, fazemos assim, como que vai ser"; não tinha esse acolhimento, era sempre um desafio, me colocando ali na parede. Eu ia pesquisar, que eu trazia sugestões pra esses professores, né? Eles queriam algo pronto. Quando eu trazia algo, diziam: "não, não é assim. Aqui a gente faz assim"; ou seja, me testavam o tempo todo. Foi um desafio muito grande. Eu tinha que ir pra outras escolas, pra outros supervisores, pra poder perguntar como que acontecia aquela supervisão.

[00:12:14.18] Pesquisador: você chegou direto na Consciência Coletiva?

[00:12:19.29] Especialista: direto na Consciência Coletiva. Escolhi a Escola Consciência Coletiva! E achei que ia ser de um jeito...

[00:12:24.11] Pesquisador: então, como supervisora, sua experiência foi na Consciência Coletiva?

[00:12:28.14] Especialista: na Consciência Coletiva, foi. Só lá mesmo, que eu tenho, não tenho outra experiência como supervisora. Aí, eu comecei a me basear em algumas supervisoras que eu tinha também, né? Ah, essa supervisora agia assim e tal... Mas não tive sucesso, porque eu era a supervisora que sempre levava uma dinâmica de aproximação - não de autoajuda, mas de aproximação de grupo - levava algumas coisinhas, que é lúdico do ensino fundamental, né? Que é uma balinha pra chupar na hora de um módulo, um cartãozinho... Então, era muito criticada referente a isso, era a...

[00:13:02.05] Pesquisador: era o quê? Que era muito criticada...

[00:13:03.26] Especialista: a professorinha, sabe? Como algo preconceituoso. Mas eu tenho muito orgulho de ser professorinha, morro de saudade de ser a professorinha. Então, Ian,

nesse desafio todo, eu não queria ficar. Mas aí eu recebi na escola a Sandra Baldoni, que era da superintendência, todo mundo falava que ela era muito séria; e ela falou assim: "eu vejo potencial em você, vou te ajudar". Então, tudo que a gente precisa quando chega na escola é alguém que esteja aberto a te acolher, a te ajudar. Porque quando a gente vem da faculdade, a gente vem com essa questão de transformação. Não é que a escola não esteja mais transformada: está! A gente chega assim com um gás muito grande, só que a gente tem que tomar cuidado de respeitar a história daquele lugar, o que está sendo construído ali, né? A gente não tem como desconstruir, assim, o velho de uma vez e implementar as nossas práticas, os nossos desejos na escola. E aí que já vêm as grandes frustrações, né? Que a gente espera: ai, o potencial da juventude! Espera mudar, e a gente tem que aprender a ser ponderado, que não é bem assim: "senão eu não vou ficar". E aí, a gente começa assim: "tô sendo amarrada pelo sistema também", mas aí a gente vai buscando as brechas, né? Onde que eu vou buscar pra poder transformar. A gente não consegue a revolução, a gente consegue as pequenas reformas e vai ficando feliz com elas, acreditando nessa utopia dessa transformação.

[00:14:27.06] Pesquisador: Erika, tem só umas coisas aqui de data mesmo, pra eu compreender um pouco mais o histórico. Você formou em 2006, em pedagogia?

[00:14:38.17] Especialista: eu formei em 2006, em pedagogia, na Unilavras.

[00:14:43.12] Pesquisador: e atua na educação básica desde 2008, né?

[00:14:46.20] Especialista: desde 2008. É recente, né?

[00:14:51.02] Pesquisador: ah, não! Mas é um tempo, né? Isso daí já é o quê, já é mais de 10 anos! [risos] Já é bastante.

[00:14:55.26] Especialista: é... Mas é recente.

[00:14:59.01] Pesquisador: ah, mas se você considerar o tempo histórico, assim, não é tão recente, né? O que era o Brasil em 2008 e o que é agora, né?

[00:15:06.14] Especialista: ahhh, mas aí mudou muito! A gente viu uma transformação que traz uma angústia se a gente for falar disso na educação. Traz uma angústia maior ainda! Quando eu chego com aquele desejo, vejo que na época eu tinha possibilidades, e depois fui me sentindo amarrada mais ainda, sentindo mais a importância de eu ficar, resistir, né?

[00:15:25.07] Pesquisador: exatamente.

[00:15:26.15] Especialista: em governos que tiram da gente o direito. Enquanto na época a gente tava lutando pra ter mais direitos, agora a gente luta pra permanecer os direitos que nós temos.

[00:15:36.28] Pesquisador: un-hum. No caso, então, você se empossou como especialista em educação básica no ano de 2016?

[00:15:44.19] Especialista: 2013. Diretora em 2016. Especialista em 2013. Certo?

[00:15:51.29] Pesquisador: entendi. Eu queria um pouco, então, que você voltasse na sua memória, nas suas lembranças, que é o que você já está fazendo, mas também falasse do seu cotidiano como diretora. Então, assim...

[00:16:06.29] Especialista: eu vou falar dele. É porque eu queria entender quando que eu virei realmente supervisora.

[00:16:11.11] Pesquisador: é, exatamente!

[00:16:12.21] Especialista: porque aí é o pacto, a questão da parte histórica. Então, eu me senti especialista mesmo, supervisora, quando eu fiz o curso de formação, que é o Pacto pro Fortalecimento do Ensino Médio. E, na medida que eu fui aprendendo, eu fui construindo junto com os professores. Onde a gente trazia textos dos Pioneiros da Educação, de Paulo Freire; a questão do estudo do perfil juvenil, dos sujeitos que estavam na escola; da relatoria dos próprios professores dos vídeos que assistíamos. E aí a gente foi construindo uma nova escola, né?

[00:16:42.00] Pesquisador: e como era esse seu cotidiano como especialista?

[00:16:49.05] Especialista: como especialista, no dia-a-dia, quando eu chegava, o que que eu fazia?

[00:16:52.09] Pesquisador: an-ham.

[00:16:53.14] Especialista: do acolhimento dos alunos...

[00:16:55.20] Pesquisador: o geral. Tanto esse trabalho com os professores, quanto com estudantes, famílias... Como que você se sentia no dia-a-dia como especialista?

[00:17:04.10] Especialista: eu me sentia sobrecarregada, né? Porque eu sentia falta de uma orientadora pedagógica também. Porque eu tinha a parte pedagógica pra tomar conta, de orientação de tudo que era burocrático com os professores, de legislações, de formação, de diário, de orientação sobre carga horária, de metodologias pra atender todos os alunos, né? Sobre a questão das avaliações externas e resultados que a gente precisava melhorar, sem considerar só o resultado, mas considerando a aprendizagem do aluno, né? E que o professor entenda isso, desde o acolhimento de um aluno, que tem todas as questões familiares, históricas, estruturais ali, pra fazer com que ele tivesse um vínculo com a escola. Então, a escola não passava a ser só um espaço pedagógico, mas um espaço de acolhimento pra essas juventudes. Então, era a chegada desde a hora do portão, de acolher meu aluno e de colocar pra dentro mesmo, não como disciplinário, mas pra mostrar que chegar no horário era não só um dever, mas um direito à educação. Desde criar o vínculo com a aprendizagem dentro da sala de aula. Então era, assim... Desculpa, tá horrível aqui, são três cachorros latindo [risos] Mas, enfim, a questão do professor, da orientação no extraclasse, de chamá-lo; de atender às questões disciplinares dentro da sala de aula. Às vezes você tá focado em buscar novas... Está estudando o trabalho dos professores ou resolvendo seu trabalho burocrático, e você tem que largar tudo aquilo pra resolver uma questão disciplinar dentro da sala de aula, porque a gente não tem disciplinário na escola. A questão da direção, que às vezes passa muita coisa pra

gente também, né? Vai passar pra quem também? Se não tem outras pessoas dentro da escola. E hoje eu entendo isto. Então, essa partilha da gestão da escola. Na época, eu tinha que cuidar, dentro da escola, de toda a parte burocrática pra gente não perder recursos, como o PDDE, sabe? Porque a diretora tinha um pouco de dificuldade com a agenda, de seguir prazos. Além disso, tinha que acompanhar emails, eu acompanhava as questões de recursos, de projetos, pra poder chegar esse recurso pra gente melhorar o ensino médio. Era, assim, desafiador. Eu acho que o trabalho do especialista precisava ser melhor remunerado, reconhecido enquanto supervisor pedagógico mesmo da escola; acho também que tinha que ter uma carga de trabalho mais justa com o tempo e com a pessoa que é pra fazer bem seu trabalho, tanto pedagógico, como desse acolhimento aos alunos. Respondeu?

[00:19:53.27] Pesquisador: ah, não! Vamos conversando, lógico. Você falou sobre o assunto sim, com certeza. Já que você tocou no assunto de que tinha que acolher os alunos, mas sentia falta de uma orientadora também. Então você vê essa diferença, porque você inclusive entrou como supervisora, né? E não como orientadora. Porque tinha essa divisão antes, né?

[00:20:19.15] Especialista: não, quando eu entrei não tinha, porque desde 2004, ficou o cargo de especialista supervisor e orientador junto. Porém, no concurso, teve concurso pra supervisor e pra orientador, então achei que ficou algo... Tipo assim...

[00:20:35.07] Pesquisador: dúvida, né?

[00:20:36.24] Especialista: é, como que eu vou conseguir atender 876 alunos e mais 60 professores? Como?! Preocupar com o pedagógico e o acolhimento que precisa pra aquele momento. Como que eu falo NÃO?

[00:20:52.09] Pesquisador: sim. Eu tive acesso a um documento de 93 que falava... É uma resolução sobre as atribuições do especialista de educação básica, que era chamado assim; e eram atribuições gerais tanto para orientadores, quanto para supervisores. Ou seja, desde 93, não tinha uma divisão do que que o supervisor faz e o que o orientador faz. Todo mundo faz a mesma coisa.

[00:21:17.29] Especialista: aí sobrecarrega todo mundo.

[00:21:19.27] Pesquisador: é! [risos] E desde que você entrou no cargo de especialista em 2013, ou até mesmo antes, quando você via as outras especialistas, quando você estava como professora dos anos iniciais ou da educação infantil, você notou alguma mudança nesse cargo? Alguma mudança de função do especialista em educação, desde que você atua na educação básica, de 2008 até agora?

[00:21:49.13] Especialista: eu acho que tá ficando cada vez mais sobrecarregado. A partir do momento que estão criando esses sistemas pra facilitar, tá virando mais sistemas pra gente poder acompanhar, né? É uma cobrança enorme! Mas eu vejo que na escola Consciência Coletiva, eu tento passar pras meninas; eu tento não passar pras especialistas, como gestora, tento evitar passar... Busco estar junto comigo, mas eu tento passar o que é da especialista pra elas, entendeu? Por mais que elas se sintam sobrecarregadas, eu falo que eu tô mais. "Porque tal escola passou isso", eu não vou passar. Então eu vou passar pra ATB. Vejo que cada vez

mais tá chegando mais coisas, mais projetos... Não que é a escola desenvolvendo seus projetos, mas eu vejo que cada vez mais chegam projetos da secretaria de educação pra gente cumprir dentro da escola, aí a gente não dá conta de fazer o que é nosso, pra fazer o que veio lá de cima. E eu vejo, também, cada vez menos tem formação. Não falo de reunião, falo de formação mesmo. Porque aumentou a cobrança e diminuíram as condições de trabalho, de formação; cada vez mais.

[00:23:05.12] Pesquisador: é... Como eu cheguei agora no final, concordo totalmente com o que você tá falando. Só não tenho com o que comparar, né? Mas, realmente, a impressão que fica é essa, que a gente faz vários projetos de fora; que tentam fazer com que sejam nossos, mas que não estão ali... Não têm muito a ver com a nossa realidade. Pelo menos lá na escola, assim, não tem muito a ver com a realidade da escola, o que mandam a gente fazer. E os projetos que a gente desenvolve na escola, quando você quer só mostrar... Eu tentei, né - abro um parênteses - mostrar uma coisa que eu estava fazendo na escola com os professores, a partir das demandas deles; tentei mostrar pra analista, e a resposta que eu tive foi: "você não tem autorização pra fazer nada disso. É por sua conta em risco, porque isso daí é você que está fazendo", entendeu? A superintendência não deu autorização pra isso, não orientou de fazer isso, então é um trabalho invisibilizado, sabe?

[00:24:09.27] Especialista: eu sei!

[00:24:10.29] Pesquisador: e parece que ele dá muito mais resultado pra escola, mas não é reconhecido como algo que a escola faz, porque não tem uma normativa que regulamente, sabe?

[00:24:22.06] Especialista: e frustra a gente, né?

[00:24:24.08] Pesquisador: sim, sim. Quando a gente, por exemplo, é chamado pra essas "reuniões", né, e a gente só recebe tarefa, não tem a oportunidade de compartilhar o que tá acontecendo na escola; ouvir o que tá acontecendo em outras escolas, entendeu? Um processo de formação contínua, mesmo, em exercício.

[00:24:43.15] Especialista: é, não tem.

[00:24:45.04] Pesquisador: o máximo que tem, que tá acontecendo bastante agora, são "capacitações", né? É sempre nesse estilo de formação, bancário mesmo, de capacitar você pra isso: transmito esse conhecimento aqui, você vai se apropriar e vai...

[00:25:01.10] Especialista: repassar! Você é capaz de repassar o que te passei.

[00:25:06.14] Pesquisador: un-hum! Outra questão que eu queria ver com você: durante seu trabalho como especialista, você tinha práticas tanto de orientação, porque era imputado a você, quanto de supervisão pedagógica. E aí eu quero ouvir um pouco de você sobre essas práticas. O que você fazia como supervisora pedagógica e o que você fazia como orientadora na relação com os estudantes? Algumas práticas que você lembra, que te marcaram...

[00:25:44.28] Especialista: assim, como formadora... Eu sempre vou defender o Pacto do Ensino Médio. Acho que foi um projeto do governo que veio mesmo pra gente repensar a escola, considerando todos os sujeitos ali inseridos. Então, eu me senti realmente supervisora, coordenadora né, coordenando um grupo, a partir do momento que eu fui me formando com o Pacto. Com os professores, para além das questões burocráticas, a gente trabalhava sempre essa questão do olhar no aluno considerando seu perfil juvenil. Então eram trabalhos, assim, desenvolver projetos que eram permitidos, considerados no Pacto junto conosco, que nos permitia, que dava essa autonomia pra escola, pra gente criar projetos que fossem a cara da nossa escola! Então, neste momento, por exemplo, com os alunos, a gente tinha uma questão de formação política sem ser partidária; e essa formação dentro da própria escola, né? Como que eu participo dos espaços que são tidos... Participar! Eu fico assim, mal, mas como que eu vou participar... A importância de eu participar do colegiado, a importância de eu participar de uma assembleia, a importância de eu opinar, pra gente entender que aquela escola não vai ser a mi-nha escola. Por mais que ela não esteja legal, mas ela não é a minha cara, ela é a NOSSA cara! Então foi a decisão da maioria que quis algo, que realmente contemplasse naquele espaço pra ele ser seu. A mesma coisa, os professores: a questão da minha prática... Os professores estavam acostumados a receber projetos prontos. Isso oferece assim, oh: a gente tem três projetos, vamos escolher. Então, entendia-se que democracia era escolha, escolha entre três; e democracia é participação. Então, falei assim: vamos criar os nossos projetos! No começo, ficou algo muito pesado e foi muito criticado, porque tudo demorava; mas tudo também tinha uma cara de todos. Então a gente foi aprendendo a participar, e aí a gente ter mais vínculo com o que a gente desenvolveu, pra poder também praticar. Dessa maneira que eu procurava trabalhar com os professores. Chegava com o tema, né? E aquele tema era digerido, pesquisado, analisado em outros momentos de módulo, que os professores traziam; uma questão era a violência, indisciplina na sala de aula, uso do celular, e a partir daí, a gente desenvolvia projetos pra poder melhorar essas questões na sala, sem ser do burocrático. Com os alunos, por exemplo, eu observei que na matrícula, todo mundo colocava que era branco, e a gente passava pela escola e via que não era. Então, a gente foi trazendo questões da identidade do aluno, quem são suas referências, analisando revistas que você lia, e a gente desenvolveu um trabalho sobre padrão de beleza, né? Porque tudo engloba ali na beleza. De análise da mídia, da questão também da escola ser laica, mas também do livre clero, pra gente aceitar as outras religiões das outras pessoas. Esse espaço também de entender que a comunidade era diversa ali e precisa ser acolhida. Então, assim, para além dessa questão conteudista na escola, essa questão também social: quem são os sujeitos que ali estavam inseridos. E a partir de um momento, os alunos começaram a participar mais e a gente teve resultados melhores, porque eles se sentiam parte daquela escola. Então eram práticas de assistir uma aula de sociologia, assistir uma aula de biologia... Um pedacinho de cada aula. Não pra fiscalizar o professor, mas pra entender o que a gente podia trazer pra esses professores, pra melhorar enquanto escola. Essa é um pouquinho da prática.

[00:29:29.17] Pesquisador: un-hum. Como que você relacionaria essas práticas de trabalho com os estudantes e professores com a gestão da escola?

[00:29:40.24] Especialista: como assim? Me explique melhor.

[00:29:43.08] Pesquisador: você entende que são práticas de gestão, essas práticas de supervisão e orientação; elas têm essa face da gestão? E, também, do seu ponto de vista como diretora, né? Como que você relaciona a supervisão pedagógica e a orientação educacional com a gestão da escola?

[00:30:00.08] Especialista: então, eu acredito que é uma prática de gestão. Não é uma gestão da Erika, é uma gestão de escola. Porque eu vejo que os professores, né, todo mundo que faz um projeto: "ah, é o projeto de fulana de tal". E aí fica só aquele professor ali e deixa de ser da escola. Quando a gente faz um projeto da escola, passa a ser um projeto de gestão onde todos são gestores. Quando eu era... Quando eu estava na supervisão - eu vou voltar - eu conseguia melhores resultados, com aquele grupo que eu estava junto. Embora seja uma prática de gestão. Eu vejo que, hoje, enquanto diretora, por mais que passe pras especialistas desenvolverem os projetos, eu não consigo desenvolver como eu desenvolvia antes, embora eu considere extremamente importante. E aí, esse resultado já refletiu na gestão, já refletiu nessa questão da identidade dos nossos alunos, quem somos nós, né? Ali, o vínculo com a escola. Eu vejo que, hoje, acaba tendo um vínculo por ser obrigatoriedade na escola, e não porque - embora não seja tão bom, mas ainda é o melhor lugar pra juventude ir - é bom ir pra escola. Um exemplo: ensino remoto... A gente não conseguiu contactar alguns alunos no início. Na entrega do kit merenda, muitos alunos apareceram. Por que eles apareceram? Por causa do alimento. Cê entende? É algo social, sendo que a gente precisa ter outros vínculos com a escola. Então, se a gente desenvolver projetos que façam com que o aluno tenha outros vínculos com a escola, eu acho que será um lugar melhor. Como gestora, eu não consigo desenvolver tudo porque eu tenho uma demanda de trabalho mais frustrante ainda, mais burocrática. Porque eu tenho que... Eu me sinto como no filme "A vida é bela": o personagem carrega pedras e fala pro filho que... Ele tá num campo de concentração, né, e fala que tá participando de uma gincana. Você assistiu?

[00:31:57.04] Pesquisador: não assisti. Na verdade, eu não ouvi o que você falou exatamente, porque a internet tá cortando uns pedaços de palavras, mas você falou que alguém carrega pedras nas costas...

[00:32:07.19] Especialista: é, no filme "A vida é bela".

[00:32:09.22] Pesquisador: ah, sim! "A vida é bela". Não sei se assisti, porque nome de filme eu sou horrível [risos]

[00:32:14.09] Especialista: é, eu também sou. Mas eles estavam num campo de concentração, e o pai está ali com seu filho. E o filho vê ele carregando pedras, fazendo um serviço super pesado, e ele fala pro filho que tá participando de uma gincana, de uma competição. E eu falo que na escola, o diretor hoje tá nesse papel, né? A gente que não compactua com tudo que esse governo traz. Então a gente tá num campo de concentração, carregando um peso e tentando passar pra toda equipe que é algo mais leve, pra não ser tão pesado. Eu vejo, assim, que na gestão... Porque na supervisão, a gente tem uma carga burocrática muito grande, mas ainda você tá ali diretamente com os alunos; você pode um pouco. E a gente precisa de arranjar uma horinha por dia, por mais que a gente seja massacrado pelo sistema, tirar uma horinha por dia ou por semana pra gente visitar uma sala e estar junto ali, com aqueles alunos.

Na direção, eu tento, só que é uma carga de trabalho financeira, que é uma responsabilidade do diretor; a pedagógica, que a gente tem que acompanhar e é a centralidade da escola, mas eu preciso desse financeiro; e tem a de pessoal, os conflitos que acontecem, né, que a gente precisa se inserir. Então, eu vejo uma dificuldade enorme de desenvolver esses projetos que eu tanto gostaria, junto com as especialistas, pra nossa escola ser mais que esse espaço de aprendizagem sistematizada, que o sistema quer, né... Uma aprendizagem pra vida.

[00:33:43.25] Pesquisador: sim, sim. Cê falou que quando você era supervisora, você conseguia alguns resultados melhores com o grupo de professores. Esse "melhor", ele vai em qual sentido?

[00:33:58.22] Especialista: melhor em parceria!

[00:33:59.21] Pesquisador: suas práticas de gestão, suas práticas tanto como pedagoga, no geral, como quanto diretora, especialista, supervisora; elas têm o objetivo de formar que tipo de escola? Que escola seria essa escola melhor?

[00:34:15.01] Especialista: a escola que é a cara da comunidade, dos sujeitos que estão ali inseridos. Uma escola mais acolhedora, uma escola onde as pessoas tivessem mais vontade de participar, de construir juntos. Eu acho que não é só uma escola melhor pra mim, né? Mas uma escola onde as pessoas se sentissem mais parte daquele espaço em que elas estão. A pedagogicidade do espaço, a beleza, o cuidado com aquele espaço, entendeu? Do geral até o material que eu tenho. Eu vejo, Ian, que eu fui eleita por uma comunidade que não está, praticamente, mais ali, né? Com a lei cem, muitos saíram. E chegaram muitas pessoas novas. Então, quando a gente não tinha um papel, que eu tinha que pedir patrocínio; quando a gente não tinha uma caneta... Hoje quem tem tudo, isso não é o que ele quer mais! Então, aquele grupo que queria materiais pra equipe do pedagógico, que queria um espaço de participação... Aquele grupo não está ali mais. Eu tenho outro grupo. Então, como que eu vou me aproximar desse grupo, e esse grupo, também, me aceitar como gestora? É um desafio, porque a gente também tem a não aceitação da gestão - não de todos, porque tem um grupo enorme que me acolhe - mas a gente não aceita nossos pares, entendeu? Quando a gente fala uma coisa, quando a gente traz algo pro módulo, quando fala dessa questão de acolher nossos alunos, que, nesse momento, não é tanto o conteúdo, é mais o vínculo... Quando eu falo isso enquanto gestora, vira um clichê, vira: "aaaaii!!!"; mas quando vem alguém de fora, um psicólogo falando, alguém de fora com um nome falando: "a gente precisa de acolher, não é só conteúdo", aí todo mundo: "olha, a gente vai ter que mudar nossa prática". Então, tem essa questão também que é cultural, estrutural ali, que é um desafio muito grande.

[00:36:03.21] Pesquisador: sim, sim. É o desafio da construção democrática, né?

[00:36:08.05] Especialista: é! Porque a gente quer tanto ela, mas a gente não quer participar, não tem tempo pra participar, pra dar ideia, pra fazer, não... O Ranulfo, você lembra dele né, o Ranulfo Peloso, eu conversei muito com ele, falei assim: "mas eles não querem participar"; ele falava assim: "Erika, não é que eles não querem, a gente não foi criado, a gente não foi educado pra participar. Faça pequenos núcleos, traga algumas pessoas pra participar, e aos

pouquinhos você vai ficando mais feliz". Foi o que eu fiz: valorizar os pequenos núcleos possíveis, senão a gente não fica satisfeita.

[00:36:39.28] Pesquisador: sim.

[00:36:40.15] Especialista: outra coisa, Ian, é a questão de quando eu cheguei na gestão. Eu tenho um Uno, né? Um Uninho, um carro Uno. E o que eu ouvi, foi: "saiu a diretora da Hilux e entrou a do Uno". É o que eu falo dos pares, né? Ser mais nova, ser uma pessoa que não é rica, tudo que eu tenho foi construído através da minha profissão de professora, eu e o Bruno; num governo que nos permitiu comprar uma casa e construir, né, que foi no governo Lula. Então, eu falo assim: o carro que eu comprei foi esse, o Bruno tem até o Celta que eu troco de vez em quando. Falaram: "sai a diretora da Hilux, fazendeira e tudo, e entra a do Uno". Então, teve uma dificuldade muito grande... [risadas] Porque as pessoas gostam de quem tem poder, né, de capital; e alguém que é nosso par, é mais difícil de aceitar.

[00:37:55.21] Pesquisador: isso é uma contradição enorme, né? Mas essa ideia do Ranulfo, realmente...

[00:38:03.15] Especialista: é ótima!

[00:38:04.08] Pesquisador: é o grande aprendizado, de você trabalhar com pequenos núcleos. Esse seminário que comentei com você, eu apresentei a proposta pra escola... Isso dentro da adaptação do Projeto Político-Pedagógico pra esse momento do regime de estudos não presenciais. Só que aí, não dá pra transformar o que uma comunidade escolar inteira construiu ao longo de um ano inteiro, que foi o ano passado, em algo pra ser "aplicado", nessa perspectiva, a distância. Não dava pra eu transformar o Projeto Político-Pedagógico real em uma coisa a ser realizada a distância. Aí eu criei uma proposta de trabalho político-pedagógico, curricular, para o regime de estudos não presenciais. Dentro dessa proposta, tem um seminário pra estudar a autonomia discente e docente, dos professores e dos estudantes; o desenvolvimento dessa autonomia nas atividades de estudo e nas atividades de ensino, a partir do livro do Paulo Freire. Todo mundo gostou, falou: "ótimo! Proposta muito boa!"; e o pessoal sempre reclamando: "não, porque as reuniões pedagógicas têm que ser pedagógicas mesmo, não dá pra gente discutir só burocracia". Eu falei: beleza, então vou trazer uma proposta pra gente fazer essas reuniões pedagógicas discutirem de fato as práticas de ensino e aprendizagem. Certo, mas na hora de falar: agora, gente, nós precisamos construir uma coordenação desse processo, pra fechar direitinho uma proposta e ir construindo; quem se habilita a participar? Nossa! [risos] Todo mundo acha ótimo, mas ninguém pode.

[00:39:47.21] Especialista: bem-vindo, Ian! [risos]

[00:39:49.28] Pesquisador: pois é! Só que aí, felizmente, consegui um grupo de três professores, que é com quem tá andando. Eu e mais três professores estamos formulando e é o que tá dando a cara do seminário, porque se ficasse só pra eu fazer, ia ser uma... Inclusive, eu iria desistir! Porque se fosse uma coisa feita só por mim, né, ninguém iria aceitar. É aquela coisa que você fala: ninguém iria aceitar! Se você é a pessoa que repassa as informações, os direcionamentos da superintendência, que vem com toda aquela carga, que a gente inclusive

discorda de muitas coisas, mas... É o seu trabalho, você precisa comunicar aquilo ali pra comunidade escolar decidir o que fazer com aquilo. Aí acaba que o pessoal começa a te estereotipar mesmo, né? Eu sinto que esses cargos que lidam mais com a gestão na relação com a superintendência são mais estigmatizados mesmo, né? São até vistos como inimigos, de certa forma.

[00:40:49.21] Especialista: exatamente!

[00:40:50.24] Pesquisador: por alguns professores... Por mais que a sua prática não seja essa, né? É realmente o que você falou: é muito difícil! Às vezes vem gente de fora pra falar a mesma coisa que você já fala, mas quando a pessoa de fora fala, todo mundo escuta [risos]

[00:41:05.22] Especialista: é. Outra prática que eu utilizei, Ian: calendário de reposição de greve. Eu pedi aos professores pra fazerem, com a data que a gente tinha que entregar na... Foi até no governo Pimentel ainda. Não fizeram o calendário. Eu tinha um prazo, fui lá e analisei, deu o maior trabalho, não tinha outra alternativa: fiz o calendário. Apresentei aos professores, o que que eles falaram? "Não, a gente não vai fazer a reposição dessa maneira"; eu: "uai, mas eu analisei, não tem outra maneira". Convidei um núcleo de professores pra analisar junto comigo, viram que era a única alternativa, mudou só a apresentação ali, sabe? As cores. Apresentou de novo pro grupo de professores, só que os professores que apresentaram, não fui eu, não. Aí: "ótimo! A gente vai fazer esse calendário" [risos] Era o mesmo.

[00:41:55.28] Pesquisador: é incrível, né? Então, você falou que a escola que as suas práticas como profissional, como pedagoga, pretende formar, é uma escola de todos, que tenha a cara daquela comunidade escolar...

[00:42:13.06] Especialista: un-hum! Mas tem os desafios com a superintendência, que não deixa a gente dar essa cara, porque a autonomia é relativa, né?

[00:42:20.01] Pesquisador: sim, exatamente. Nós fazemos parte do sistema de ensino. E como que esse tipo de escola, com a cara de toda a comunidade escolar, direcionaria o processo de ensino e aprendizagem? Pra que a escola tenha a cara de todos, como que o processo de ensino e aprendizagem tem que ser? Como que ele deve caminhar?

[00:42:43.28] Especialista: até foi apresentada uma proposta. Veio da superintendência, então teve resistência. Teria que ser algo construído por todos. A gente tem um currículo que tem que seguir. A superintendência até deu o exemplo de uma escola onde estava dando muito certo, onde os alunos aprendiam com seus pares. O professor apresentava um conteúdo, os alunos se dividiam em grupos, né, porque os pares aprendem com os pares, e aí eles conseguiram melhores resultados referentes à aprendizagem. Então, acredito que o aluno não deveria ser tão passivo, ele tem que ser escutado. Como é participativo, de primeiro escutar os professores, eu acredito também que tinha que ter grupos de escuta para os alunos, e dos pais também. Eu acho que a gente tinha que ter esses grupos de escuta: o que os alunos estão trazendo, né, o que os sujeitos que estão ali inseridos estão trazendo. Sem criticar igual a gente fala: "ah, eles não querem saber de nada!"; porque tem sempre isso né, de criticar que

nada tá bom. Mas a gente utilizar metodologias que alcancem a todos. Às vezes, por exemplo, eu fico vendo no ensino remoto, os professores falam assim: "eu vou usar só o texto, porque os alunos não têm internet; eu vou usar só o áudio, porque os alunos veem os vídeos". Eu acho que a gente tem que utilizar tudo o que a gente dá conta de utilizar, porque cada um vai receber de uma maneira. Um não vai conseguir ver vídeo, o outro vai ver um cartazinho simplesinho e vai aprender, o outro vai ouvir o áudio e vai aprender, o outro vai ver um vídeo curtinho e vai aprender, o outro vai ler e vai aprender. Então, não é pra ser mais trabalho, na hora ali, oh, que eu tô gravando o áudio, eu tô gravando o vídeo de uma vez, já escrevo o meu resumo pra ser apresentado. Isso no ensino remoto, né, e no presencial, a mesma coisa. Como que aqueles sujeitos aprendem? É difícil na estrutura que a gente tem de escola hoje, né? Salas pequenas com quarenta carteiras, com alunos diversos, que a gente não pode... A gente fala de salas heterogêneas, mas heterogêneas assim: "vamo dividir esses alunos que têm dificuldade!"; sendo que se eles tivessem um momento de intervenção juntos ali, eles poderiam avançar. Então ficam diluídos em sala de aula... E aí a gente vai pensando numa equidade que não alcança a todos, entendeu? A gente dilui, ao invés de agregar a grupos que outros colegas vão acolher. Então, a gente tinha que ouvir mais as juventudes, acho que a superintendência tinha que ouvir mais os nossos professores... Até nos ouvir também, ser mediador. Do mesmo jeito que traz algo de cima pra gente, levar, o que aqui no chão da escola a gente pensa, pra lá também. E eu acho que o sindicato poderia fazer também essa ponte, estar mais na escola, nos ouvindo, e levar o que a gente pensa; e não ter só um grupo entre os mesmos que estão lá no chão, que podem ir, mas estar mais na escola, ouvindo o que acontece no chão da escola. A Universidade também, pra questão de formação, eu acho que podia ser algo pra gente buscar essa transformação: ouvir a escola.

[00:45:45.11] Pesquisador: sim, é o modelo orgânico, né? Que a gente aprendeu com o Ranulfo também, que existe na educação popular: o fluxo não deveria ser unidirecional apenas, de vir da superintendência, mas o que que a gente produz em diálogo com a superintendência também? E eu concordo totalmente com você, até sinto falta... Eu também sou sindicalizado, mas é uma das minhas dificuldade de me organizar nesse ramo, porque não vejo um trabalho consequente, um projeto de escola, uma proposta de ensino e aprendizagem. O sindicato de trabalhadores da educação, é lógico, é pra defender os direitos dos trabalhadores, mas eu trabalho com a ideia de que ele precisa também disputar os rumos da escolarização do país, né?

[00:46:38.26] Especialista: un-hum! Porque é direito também à formação, condições de trabalho, não é só salário. É ter condições de trabalho, ter espaços de participação, ter formação, isso tudo é direito da carreira, né? Eu penso.

[00:46:53.18] Pesquisador: sim, sim. E se eles existem, eles só qualificam a escolarização, só qualificam a educação escolar, então essa é a minha dificuldade também. Acho que deveria existir uma forma mais sólida das escolas comunicarem o que estão fazendo e dialogarem e intervirem também na superintendência.

[00:47:13.25] Especialista: un-hum!

[00:47:14.28] Pesquisador: mas não é essa a lógica, infelizmente.

[00:47:17.04] Especialista: não! E governo nenhum quer isso, né Ian?
[00:47:19.27] Pesquisador: exatamente. Mas talvez, assim, um sistema de ensino ideal, participativo de fato, de uma sociedade democrática, deveria ter esse outro fluxo, nessa outra direção também. Então, eu já conversei com você sobre os tópicos que tinha pra abordar aqui, mas eu sinto que tem uma coisa assim que eu ainda preciso conversar com você. Vamo ver como que a gente chega nela...

[00:47:49.23] Especialista: pode falar direto, não tem problema, não [risadas]

[00:47:52.29] Pesquisador: não! Com certeza, mas, assim... Deixa eu ver... Se eu não me engano, você fez um mestrado também, né?

[00:48:02.28] Especialista: fiz, em gestão e avaliação da educação pública.

[00:48:05.18] Pesquisador: em gestão e avaliação da educação pública. Isso também é algo que faz parte da sua formação. Você iniciou esse mestrado depois de ter entrado na direção?

[00:48:14.21] Especialista: esse mestrado, ele foi específico pra gestores. Teve uma prova em Belo Horizonte pra fazer esse mestrado. Ele é pra gestores mesmo, analistas e inspetores, na época. Foi com uma bolsa, não uma bolsa de... Eu não ganhei dinheiro, né? O estado pagou esse mestrado pra mim, o estado pagou a minha estadia lá em Juiz de Fora nos períodos que eu ia. Foi enriquecedor, foi um dos motivos que eu permaneci na gestão, nessa gestão, na verdade pra colocar em prática o que eu aprendi. É uma dívida que eu tive com a escola, com o estado, da gente devolver. Eu faço o mestrado no período que eu tô na gestão e, depois, terminando, eu saio e carrego isso comigo. Lógico que, na supervisão, eu poderia colocar em prática; mas, na gestão, eu vi que amadureci um pouco mais. Pra gente entender que não é contra Erika, né, é a questão do lugar da cadeira que o gestor ocupa e da importância disso também. Aprendi um pouquinho sobre as avaliações externas, que eu critico muito, mas que eu vejo que ainda é a maneira que a gente tem de mensurar. Porque o problema não é a avaliação, mas como que a gente analisa esses resultados pra gente, sem competir com outra escola, pra garantir a aprendizagem. Vi sobre a gestão, né, o que a gente espera pra nossa escola... Conheci, o que eu acho que foi o mais importante: eu conheci uma diversidade de gestores de Minas Gerais, de diversas superintendências, e eu vi que cada superintendência atua de uma maneira. Eu acho, assim, que a legislação, em cada lugar, é da sua maneira. E aí vão ter práticas mais centralizadoras, vão ter práticas mais democráticas, pelo entendimento dessa legislação. O mestrado, eu acho assim, que foi um presente pra mim, pra formação, né? Tudo que a gente pensa sobre a educação, a gente vê que a gente não falou aquilo sozinho, que alguém pensou aquilo; tipo assim: eu não tô louca, né! Eu não tô viajando, como diz a juventude aí, eu não tô viajando. Alguém falou disso, alguém falou que isso é possível. Então aquela fala não é minha, alguém falou, alguém estudou, alguém trouxe isso, eu estou fundamentada em algo. Então me ajudou a ter fundamentação, pra não ser uma pessoa que fala sozinha sobre essa questão da utopia, da onde a gente deseja chegar enquanto educação no nosso país.

[00:50:50.24] Pesquisador: eu penso que essa... O seu mestrado foi em gestão e avaliação da educação, né? Tá mais próximo da ciência da administração, talvez, mas não só.

[00:51:03.11] Especialista: não só!

[00:51:04.21] Pesquisador: quando eu penso em gestão, geralmente, na administração de uma perspectiva crítica, basicamente é ajustar os meios com racionalidade; os meios, os instrumentos da escola, os materiais que a escola dispõe pra atingir objetivos educacionais, e não outros.

[00:51:29.04] Especialista: sim, exatamente.

[00:51:29.26] Pesquisador: então, a administração na escola está à serviço de finalidade, de objetivos educacionais. E aí a avaliação é fundamental nesse processo, porque ela consegue mensurar os resultados que a escola tem produzido, no sentido de observar quais que são os limites que precisam ser superados e fazer com que a escola caminhe, no sentido de uma qualidade cada vez maior. Esse é um jeito de conceber a ciência na escola, mas existem vários outros. E, na conversa com as especialistas, que eu tive com as outras, por enquanto só outras duas, uma delas é sua colega de trabalho e formação na pedagogia e a outra foi sua professora né...

[00:52:14.08] Especialista: a Tayná?

[00:52:15.08] Pesquisador: é, a Tayná.

[00:52:16.15] Especialista: ah, ela falou que foi minha professora?

[00:52:19.03] Pesquisador: ela falou que foi sua professora e da Liz.

[00:52:22.07] Especialista: é, an-ham. E foi colega de trabalho também!

[00:52:25.14] Pesquisador: sim, sim. Mas, uma coisa que eu queria saber de você: no seu trabalho cotidiano na escola, seja como especialista, seja quando você atuava como professora dos anos iniciais e da educação infantil, ou então como diretora; você percebe alguma coisa de ciência na escola, alguma coisa de produção científica na escola?

[00:52:55.01] Especialista: percebo. Uai, toda aprendizagem a gente traz essa questão... Assim, os professores produzindo ou que a gente produz e não divulga?

[00:53:05.21] Pesquisador: não. Como você pensa sobre isso, né... Como que seria a ciência na escola? Ela é somente uma questão do que é ensinado, que vem do conhecimento científico, ou a escola também produz ciência?

[00:53:25.07] Especialista: a gente tá o tempo todo produzindo ciência, porque a gente vê: a questão tem hipóteses, tem o que que a gente vai desenvolver. Eu acredito o tempo todo que... Olha, quando você tá lá no sol, na hora do intervalo, que você tá analisando um aluno, como que as juventudes estão se relacionando, você tá produzindo ciência. Às vezes a gente não tá sistematizando, mas a gente tá produzindo algo sim, né? A gente não tá escrevendo sobre isto, né, trazendo pra um artigo, né? Assim, formalizando. Mas, o tempo todo a gente pratica ciência. Quando eu tô me relacionando lá com meu professor... Do mesmo jeito que o tempo todo a gente faz política, né? Então, acredito que a ciência é desenvolvida o tempo todo no

ção da escola. A gente tem uma série, ali, de conhecimento que é produzido, que a gente vai se apropriando dele nas relações com os pares, na observação na hora do intervalo, na observação na sala dos professores; na minha prática, que eu começo de uma maneira, e vou olhar no registro de uma ata como que eu vou desenvolvendo aquilo. Então, eu, Erika, acredito que a gente desenvolve ciência o tempo todo na escola, é um espaço científico o tempo todo. De observação, de criação, desenvolvimento... Que a gente vai justificar algo, que a gente vai pesquisar, que a gente vai vir com resultados pra melhorar: "olha, eu observei isso na minha sala e eu trago essa prática que pode melhorar"; então, o tempo todo é ciência.

[00:54:48.27] Pesquisador: a sociologia entra muito em cena, né?

[00:54:51.12] Especialista: também! Ciências humanas no geral, né? Entra muito.

[00:54:55.21] Pesquisador: não só a administração, né? Mas, pela administração ser propriamente da escola, com fins educacionais, a sociologia entra muito em cena também, né?

[00:55:04.25] Especialista: entra também. Eu acho que a história também, porque a gente precisa de entender o histórico daqueles sujeitos da educação, o tanto que a gente caminhou e onde que a gente pode chegar. Então é muito importante. A sociologia não tem como não estar dentro, mas também a pedagogia, né? Se a gente considerá-la como ciência da educação. Como que eu vou buscar novas práticas de aprendizagem para os meus alunos, como que aquela turma desse ano é diferente da do ano passado; o resultado que eu consegui com determinada turma, como que eu vou desenvolver novas práticas e metodologias para avançar; o aluno que não aprendeu de determinada maneira, eu posso descobrir que os não saberes são meus - são os meus não saberes, não os não saberes dele - como que eu vou atingir, fazer com que ele sublime o conhecimento através da prática pedagógica com ele, né? É ciência sim.

[00:55:57.01] Pesquisador: é, eu caminho nesse sentido também, tenho isso como horizonte: a pedagogia se constituindo como uma ciência da educação.

[00:56:03.25] Especialista: e é!

[00:56:04.12] Pesquisador: mas cê sabe que isso é uma polêmica enorme na área das ciências?

[00:56:08.18] Especialista: eu sei! [risos]

[00:56:09.13] Pesquisador: a educação não é considerada como uma ciência, ela é considerada como um campo interdisciplinar permeado por outras ciências, como administração, história, sociologia... Mas que a educação, por ela não ter um estatuto próprio e metodologias formalizadas e generalizadas como paradigmas e tudo mais, ela não é considerada como ciência.

[00:56:30.20] Especialista: mas deveria ser, né?!

[00:56:32.06] Pesquisador: exatamente! Eu também acho.

[00:56:33.13] Especialista: a gente trabalha com sujeitos, como eles aprendem, como nós ensinamos, há hipóteses, como que não é, né?!

[00:56:40.08] Pesquisador: exatamente, né? Eu trabalho com essa ideia de que, assim, quero que se torne, mas realmente... Porque tem toda uma discussão sobre a profissionalização da nossa função mesmo, como professores, como educadores. Tem toda uma discussão de que, pra algo se constituir como ciência, também precisa ter profissionais. E uma discussão também de que, cada vez mais, os trabalhadores em educação têm a sua profissionalização desmerecida, por conta dos direitos não serem garantidos; direitos mínimos assim, de formação continuada, que impedem a profissionalização do professor. Então, o que diz o pessoal que defende que a pedagogia e a educação precisam se constituir numa ciência, é que a profissionalização dos trabalhadores em educação, dos educadores, precisa acontecer efetivamente no nosso país. Porque é algo que ainda não aconteceu, né? Como um todo.

[00:57:44.02] Especialista: não...

[00:57:45.05] Pesquisador: a gente teve saltos, mas a profissionalização do nosso trabalho ainda não é tão garantida assim como outros profissionais.

[00:57:55.20] Especialista: a gente não tem conselho. Tinha antes, não temos um conselho...

[00:57:59.25] Pesquisador: un-hum! E, assim, temos MUITAS escolas, muitos trabalhadores em educação, então seria importante uma profissionalização pra inclusive contribuir para que a educação no Brasil se torne uma ciência. Porque eu vejo que em outros lugares, por exemplo; aqui no Brasil tem esse debate muito forte, né: a educação é ciência? Não é ciência? Mas, em outros lugares, já tem essa afirmação mais potente. Se não me engano, acho que na Universidade do Porto, a faculdade é faculdade de ciências da educação, né? [risos] Isso é raro de ver por aqui, tratar a educação como ciência.

[00:58:40.05] Especialista: não tem como não considerá-la como uma ciência, né?

[00:58:42.22] Pesquisador: an-ham!

[00:58:43.00] Especialista: é porque a gente banaliza a educação. E os próprios sujeitos que estão envolvidos, os próprios professores precisam valorizar também mais a educação. Na Galha Azul, quando um pai ia falar ou uma mãe ia falar, a coordenadora lá sempre falava assim: "só um minuto, eu sou formada em educação"; a gente se afirmava! Fazia questão de chamar a gente de professora Erika, "professora, vem cá!". E, numa reunião, deixar bem - não com prepotência - mas deixar bem marcado o lugar de fala do professor. "Quem está falando é o professor, ele estudou, você conhece o seu filho".

[00:59:17.13] Pesquisador: exatamente.

[00:59:18.01] Especialista: "quem conhece aqui a educação, as relações na sala de aula, a metodologia, é a professora!". Com muito respeito. Aí tinha um diálogo com os pais pra eles poderem entender esse espaço de fala, lugar de fala que é do professor. Mas não... Todo mundo quer ser professor, né?

[00:59:37.04] Pesquisador: é, exatamente [risos] Quer saber tanto quanto, né? Mesmo não se dedicando a esse estudo e a essa prática. Erika, então é isso, eu agradeço pela sua participação, por essa conversa num sábado de manhã. Foi bom, gostei. E queria deixar você livre pra falar o que você quiser falar sobre a sua profissão, sobre o seu trabalho; o que você sentiu falta de eu ter perguntado, talvez, ou que você queira falar...

[01:00:08.02] Especialista: eu que agradeço! Eu só quero dizer que, assim, por mais desafiador que seja, eu não me vejo noutro lugar. Sobre essa questão de valorização de professor, todo mundo fala: "tente outros cursos, vá dar aula... Tenta concurso pra Universidade". Eu falo assim: mas eu escolhi a educação básica, porque eu acredito no potencial dos nossos alunos, acredito no potencial do professor, e eu vejo que sozinha a educação não vai mudar o mundo, mas acho que é um espaço que a gente tem de garantir os outros direitos, através da educação. A educação assim me serviu. Foi através da educação que eu comecei a lutar pelos meus direitos, que eu comecei a fazer uma leitura diferente do mundo. E eu falo também... Não é todo mundo que acredita em deus, falamos de estado laico, né? Mas eu acredito num deus que é com o outro que eu encontro com ele. Então eu falo que oportunidade que eu tenho, ali no chão da escola, de encontrar com pessoas, assim, que me fazem acreditar nesse mundo melhor. É a maneira que eu tenho de ver, é ali que eu vejo meu aluno, que é um espaço que agrega; que eu vejo meu aluno que toma merenda porque é gostosa, mas o que toma merenda porque é a única alimentação do dia; é o aluno que vai com um tênis de marca e o outro sem um tênis. E, ali naquele espaço, tá todo mundo dentro da mesma sala, com realidades diferentes, mas a gente podendo apresentar que existe um mundo melhor. É esse o meu entendimento, que é a arma que a gente pode mudar o mundo: através do diálogo, do conhecimento, que a gente pode mudar o mundo da gente e o mundo do outro. Então eu sou extremamente grata por estar na educação, sou extremamente grata por ter, assim, acesso; que talvez os sujeitos que ali estão inseridos não vão ter esse acesso. Então eu gostaria sempre de oferecer o melhor pra comunidade que eu tô inserida, pros professores também e pros alunos. Eu falo, Ian, que todo mundo vai querer que um dia você desista. Vão dizer pra você ir pra Universidade, por causa do potencial que eu sei que você tem, né? Muito grande. Se tiver oportunidade e for o seu desejo, vá, tem outros professores como você; mas nunca considere que a escola é um lugar pequeno, porque é isso que fazem com a gente. Não reproduza na escola o que o sistema faz com a gente. Fala na pedagogia da autonomia, né? Que se a gente não for feliz, que saia, mas entenda que ali é um chão, assim, que se for do agrado, ali é um chão de agrados, que eu encontro com toda a diversidade que a gente pode ter. A gente não é perfeito, com esse discurso todos os dias. Tem dia que a gente vai falar assim: "nó! O que que eu tô fazendo aqui? Nossa! Isso não tem jeito". Aí a gente dorme, a gente tá buscando outra prática, e a gente acredita, sim, nessa questão que é a educação. Não romantizando, igual as pessoas fazem, mas entendendo que é uma ciência sim! É uma ciência que as pessoas não vão valorizar porque é uma ciência transformadora, transformadora. Porque quando entenderem que é um espaço que a gente faz ciência, que a gente produz pra ser cientista, a gente vai transformar essa humanidade e vai mudar esse sistema. Pode ter certeza disso. Então seu papel é fundamental, não deixe ninguém fazer você pensar diferente não. Acredito sim que é uma ciência. Você tá aí, oh, fazendo ciência com seu mestrado em educação! [risos]

[01:03:24.13] Pesquisador: [risos] ah não, mas na escola é muito mais rico, né?

[01:03:29.18] Especialista: muito mais! Muito mais.

[01:03:30.29] Pesquisador: eu também não tenho essa... Não tenho a mínima vontade de fazer doutorado agora nem de ir trabalhar na educação superior. Eu quero continuar, sim, estudando. Depois que eu finalizar o mestrado, quero ter tempo pra ler o que eu quero ler, entendeu?

[01:03:46.11] Especialista: é! Igual eu [risadas] [mostra a estante de livros]

[01:03:48.06] Pesquisador: relacionar com que eu tô vivenciando no trabalho, continuar escrevendo... Que é uma prática que o mestrado me possibilitou, assim, de me profissionalizar na pesquisa e de ter a escrita como uma prática mais cotidiana mesmo. Então, isso eu quero continuar fazendo. Mas também não tenho... Não quero nem tenho uma data pra quando eu sairia da educação básica, eu não tenho vontade por enquanto. Por mais que esteja cada vez mais difícil, eu acho que é exatamente por isso que eu preciso ficar, né?

[01:04:24.10] Especialista: un-hum! É necessário, a gente precisa. E eu fico muito feliz, embora...

[01:04:27.08] Pesquisador: Porque já tem muita gente saindo, entendeu? Por conta de tudo isso, do cerco fechando, tem muita gente desanimada com a educação escolar... Aí, se todo mundo que tinha interesse em fazer um bom trabalho na escola sair, o que vai ser da escola pública?

[01:04:43.11] Especialista: exatamente isto! Outra coisa que eu queria lhe dizer é que, eu sendo uma mulher ocupando espaços, fico muito feliz de ver um homem enquanto especialista! Acho que essa mistura agrega e é muito rica, viu? Isso é muito bom, porque muda os discursos dos homens com a escola, que falam assim: "é por isso que homem nenhum tá nesses cargos aí de direção, né?". É porque eu sempre falo: "tá criticando, vem aqui ocupar, vem ser diretor, seja candidato da próxima vez!". Eles falam assim: "nossa, só mulher que tá nisso, nunca vi homem na supervisão!". E eu tô vendo cada vez mais homens chegando, fazendo pedagogia, e eu fico muito orgulhosa, muito orgulhosa mesmo! É muito bom. Eu sempre falo pras mulheres que é muito bom ver elas nesse lugar, mas é muito bom te ver nesse lugar!

[01:05:29.24] Pesquisador: ah, que bom! Agradeço [risos] Quero um dia conseguir dar aula pra crianças pequenas...

[01:05:36.10] Especialista: ah é! Você vai ver, você ganha de presente as novas gerações.

[01:05:40.11] Pesquisador: é uma coisa que eu quero também, eu queria muito ser professor dos anos iniciar, trabalhar com alfabetização e letramento e tudo mais... Até pra creche eu já tentei, e pra escola assim, pra trabalhar com bebê ou criança bem pequenininha mesmo, na educação infantil, mas o que recebia de resposta era: "nossa, mas isso é um trabalho mais pra

mulher, né?"; eu: "como assim é um trabalho mais pra mulher? Eu também faço! E eu também posso aprender a fazer esse trabalho"...

[01:06:09.23] Especialista: lógico! Como tem muita mulher que não tem jeito!

[01:06:13.15] Pesquisador: sim. Por isso que eu me encontrei um pouco na supervisão, porque ali, pelo menos, por mais que seja um espaço predominantemente de mulheres, ainda tinha essa abertura, né? Mas eu quero conseguir ainda ser um homem sendo professor de crianças pequenas, porque isso é mais difícil ainda...

[01:06:29.20] Especialista: na Artesã de Sonhos, tem o Rodrigo!

[01:06:32.14] Pesquisador: isso é mais difícil ainda da sociedade no geral aceitar, né? De que um homem pode sim ensinar pra crianças pequenas. Porque tem que ter um cuidado maior, eu sei, com crianças pequenas, mas por que um homem não pode ter esse cuidado?

[01:06:47.28] Especialista: é muito preconceituoso, né? Meu pai que me criou, pra você ter uma ideia. E tem um professor, na estadual Artesã de Sonhos, o Rodrigo, que ele é de séries iniciais.

[01:06:58.23] Pesquisador: hum... Tem o Breno também, né?

[01:07:02.01] Especialista: tem o Breno! A gente tem que quebrar esses tabus, né?

[01:07:06.26] Pesquisador: sim, sim. Quero ter essa experiência ainda, um dia. Mas é isso, agradeço de coração pela conversa e vamos seguir aí, né?

[01:07:17.15] Especialista: espero ter ajudado, viu? Eu não sou muito das palavras bonitas, técnicas, não? Eu sou mais [risos] Viu? Espero ter contribuído.

[01:07:23.25] Pesquisador: não, mas a gente fala o que a gente é, né? [risos] Isso que importa.

[01:07:29.20] Especialista: um abraço! Abraço na Cynthia!

[01:07:31.12] Pesquisador: abraço! Até mais.

MARINA – Escola Machado de Assis

[00:00:06.05] Pesquisador: então... A gente já se apresentou... O que é que eu tinha pra falar antes, que é o único momento que eu falo mais na pesquisa durante essa conversa com vocês; sobre o que nós - eu e meu orientador, José Antônio, da UFLA - o que nós entendemos por "práticas gestoras". Porque existem diferentes concepções do que é a gestão educacional. Nós partimos de uma noção de gestão educacional como uma prática de construção da democracia dentro da escola. Essa discussão sobre gestão educacional começou a aflorar mais, assim como o surgimento do cargo de coordenação pedagógica (que agora está sendo atribuído também a nós, especialistas); surgiu tudo ali no processo de redemocratização do país, trazendo valores e princípios democráticos de fomento a uma participação maior na escola. Então, esse é o entendimento que a gente tem de gestão, partindo também de uma noção crítica da administração, que a gente sabe que, lá no início, na década de 1930, quando tinha ainda os técnicos em educação, técnicos em escolarização na verdade, que depois foi desdobrar em supervisor e orientador... Os orientadores, inclusive, na pesquisa que eu fiz, vi que os orientadores tiveram a regulamentação da profissão na década de 1960, enquanto a supervisão nem mesmo é reconhecida como uma profissão, oficialmente; já a orientação, é. Isso como desdobramento dos técnicos em escolarização. Mas a década de 30 era a década em que estava aflorando a industrialização no país, no Brasil, e acabou que essas teorias administrativas da fábrica, do controle do processo de produção na fábrica, entraram na escola. E lá pra década de 1970, mais ou menos, o Saviani vai falar de uma pedagogia tecnicista, de controle do processo de produção da escola, não tão preocupado com o processo de aprendizagem. Ou seja, quando você...

[00:02:31.05] Especialista: eu entrei na escola exatamente aí, a minha escolarização começou aí [risos]

[00:02:38.04] Pesquisador: sim [risos] é isso que eu quero escutar de você, né? Essa crítica que a gente faz à administração não é no sentido de negar que a administração seja necessária, porque ela é fundamental na escola; mas só de colocar que a administração na escola, que é a organização racional dos meios, dos materiais, ela serve a fins propriamente educativos, fins educacionais, e não outros fins, não outros objetivos. A administração da escola serve à educação, portanto é a pedagogia que dirige pra onde que a administração da escola vai, né? Porque nós estamos falando de uma escola, de uma instituição de ensino, e não de outra instituição, de uma instituição propriamente administrativa...

[00:03:25.04] Especialista: de uma empresa!

[00:03:26.23] Pesquisador: é! Exatamente. São diferentes. Não é que seja pior ou melhor, mas são diferentes. A escola precisa ser regida por princípios educacionais. Então, essa é a noção que a gente tem, mas ela não é a única. Existem várias outras noções de administração, de gestão da escola. E aí eu tenho aprendido bastante com vocês, eu conversei com três especialistas por enquanto. Comecei o meu campo, como falei com você na mensagem, no finalzinho de fevereiro, depois do carnaval, e fui interrompido por conta da pandemia, né?

[00:04:04.15] Especialista: un-hum.

[00:04:04.25] Pesquisador: mas eu consegui conversar pessoalmente com a Tayná, não sei se você conhece, da Artesã de Sonhos...

[00:04:11.05] Especialista: conheço.

[00:04:12.04] Pesquisador: e com a Liz, de lá da Consciência Coletiva.

[00:04:14.25] Especialista: sim.

[00:04:15.11] Pesquisador: aí agora eu consegui conversar com a Erika, por videoconferência, e estou conversando com você. Tentarei conversar com mais especialistas também, por enquanto, se toparem participar desse jeito assim, de videoconferência. Mas que eu acho que quebra o galho, né?

[00:04:32.03] Especialista: ah, dá certo, né? A gente tá descobrindo um novo jeito...

[00:04:34.29] Pesquisador: sim, sim. E eu consigo ter dados pra defender minha dissertação, né? [risos] senão eu fico sem dados pra analisar...

[00:04:45.07] Especialista: é! Precisa andar, né?!

[00:04:48.27] Pesquisador: sim!

[00:04:50.07] Especialista: o mestrado não parou? Ou você só tá escrevendo?

[00:04:55.12] Pesquisador: não, não. Eu qualifiquei agora, inclusive. Tá tendo aula... Parou por dois meses, né? Parou no final de março e voltou no início de junho.

[00:05:07.27] Especialista: ah, isso! O meu filho entrou esse ano. Ele faz direito, lá na UFMG. E o dele começou no meio do ano também.

[00:05:16.14] Pesquisador: sim, sim. Mas é isso, Marina: no geral, a pesquisa gira em torno disso, de como as especialistas significam as práticas gestoras nas escolas onde trabalham. Inicialmente, eu queria ouvir um pouco de você sobre o que você já tava falando antes, e eu lhe cortei rapidinho [risos] que é basicamente sobre a sua formação, no que você é formada, sua idade... A escolaridade, né, no geral, a formação. O tempo que você tem de atuação na educação básica... Pra você me dizer um pouco da sua trajetória profissional, e aí a gente entra nas questões.

[00:05:53.29] Especialista: então, como eu tava te falando... Quando eu fiz a pedagogia, a gente fazia três anos da pedagogia e depois um ano de esp... Da área que a gente escolhesse, né? Então eu fiz pedagogia pra ser orientadora, aí eu fiz um ano da orientação. Logo que eu me formei, já não... Já começaram a parar: não contratavam, já não teve mais concurso que tivesse vaga pra orientador, assim, separada, sabe? E eu nunca cogitei em fazer pra supervisão, porque não... Não é minha praia [risos]

[00:06:33.29] Pesquisador: você formou em qual ano?

[00:06:35.21] Especialista: eu formei em 1985.

[00:06:38.01] Pesquisador: 85, né? [anotando] foi por aqui mesmo?

[00:06:41.24] Especialista: formei em 85... Foi em Três Corações. Na verdade, eu sou de uma cidadezinha bem pequenininha no sul de Minas, que chama Itamonte.

[00:06:49.21] Pesquisador: ahhh, eu conheço! Que o rio lá congela, às vezes? É um lugar bem frio, né...

[00:06:56.02] Especialista: ahh, congela! Congela sempre, né [risos] esse ano teve umas ondas de frio lá, bem severas. Aí, junto com a pedagogia, na minha época, a gente fazia o magistério. Era o curso técnico, de nível médio, então eu já trabalhava como professora. Inicialmente, eu trabalhei com os meninos pequenos, da educação infantil, e aí já concurrei no estado e comecei a trabalhar com alfabetização. E assim eu fiquei trinta anos, até me aposentar, porque quando deu os 25 anos que eu poderia me afastar, eu tinha 45, então não podia me aposentar porque tinha a lei que você tinha que ter 50 no mínimo. Então eu fiquei 5 anos esperando. Tudo na alfabetização. Só início mesmo que foi na educação infantil, depois eu fui alfabetizadora por todos esses anos, sabe? Mas sem nunca deixar de "orientar" [risos] que sempre foi o que eu mais gostava de fazer. Aí em 2012, eu acho, teve concurso pra orientação, e teve uma vaga, na época foi até em Bom Sucesso que abriu vaga. Na realidade, Ian, o cargo de orientador, até então, existia. Isso quem me falou foi a superintendente da época. Eu falava: "não entendo por que que não tem!". É porque os diretores acreditam que é desnecessário. Eles precisam de N supervisores e nenhum orientador, porque... Os especialistas são por número de alunos. O número de especialistas de uma escola é por número de alunos. Então, eu vou te dar o exemplo da Machado de Assis: a Machado de Assis sempre teve... Depois que as orientadoras iniciais... Tem trinta anos que eu estou lá, completei trintenário lá esse ano. Então, depois que as orientadoras que tinha lá, que eram efetivas, aposentaram, a gente tinha quatro supervisores em três turnos. É desnecessário, né? E nunca nenhum diretor achou que fosse necessário um orientador pra escola, entendeu? Então, eu entrei nesse concurso porque tinha uma vaga em Bom Sucesso. Aí eu tomei posse lá, fiquei um período lá, e depois consegui transferir pra cá e fui de novo pra mesma escola, onde praticamente eu nasci [risos] e estou lá. E, assim, a gente tem uma resistência bem grande pelos colegas, sabe? O cargo de orientador tem essa pecha de que ele não trabalha, é um trabalho que normalmente não aparece tanto, porque os resultados são extremamente lentos, a maior parte dos casos que a gente trabalha são sigilosos, você não pode sair comentando na escola, você não pode fazer grandes registros, né? Então é isso, sabe? Por exemplo, tem colegas especialistas lá na escola que falam: "orientador não existe!". Não existe como? Eu estou aqui! Já teve uma vez que ela pressionou... Vou ter que te falar o nome, não tem problema: a especialista pressionou o diretor pra que ele me passasse pra supervisão... Lá, ela tem dois cargos, então ela é em dois horários: à noite e de manhã, e à tarde tem outra supervisora. Então nós temos três supervisoras, uma por turno, e eu de orientadora.

[00:10:55.06] Pesquisador: mas dois cargos de supervisão?

[00:10:58.10] Especialista: ela tem um cargo de 40 horas.

[00:11:00.13] Pesquisador: ahh, tá. Sim, o que é... raro.

[00:11:04.29] Especialista: então, são "dois cargos", são dois turnos, né? E aí ela pressionou, o diretor veio: "Marina, tá pressionando pra você passar pra supervisão"; falei: "absolutamente!". Primeiro que eu não tenho nem formação, segundo que meu concurso foi de orientador, eu fui nomeada orientadora, eu tomei posse como orientadora, eu tomei exercício na escola como orientadora e eu não vou sair disso não!

[00:11:33.06] Pesquisador: é sua formação, né?

[00:11:34.19] Especialista: é! Eu estou amparada pela lei. Então é assim, Ian, acho que você teve pouca experiência, mas você viu que é um trabalho que você gasta tempo...

[00:11:48.19] Pesquisador: sim, e com os estudantes ainda mais.

[00:11:54.14] Especialista: exatamente! Por exemplo, você não consegue extrair de um menino o que você precisa pra ajudá-lo em um entrevista, sabe? Em 10, 15 minutos. Você não consegue. Você tá vendo isso como supervisor.

[00:12:11.19] Pesquisador: un-hum.

[00:12:12.29] Especialista: às vezes, chega um menino indisciplinado ou com outros problemas na sua sala, e você não consegue saber o que é. Então, eu acho uma sobrecarga pro supervisor, né?

[00:12:26.21] Pesquisador: sim.

[00:12:28.03] Especialista: porque você tem toda aquela parte burocrática pra resolver, que é da sua função, e você ainda tem mais isso pra fazer. Então, assim, quando a gente tem muita coisa pra fazer, alguma não fica bem feita, né? A grande realidade é essa.

[00:12:46.10] Pesquisador: sim, sim.

[00:12:47.00] Especialista: porque eu vejo que gasto meu tempo inteirinho, saio de lá exausta e não faço a parte burocrática, né? Não faço a parte do supervisor. Então, como que o supervisor vai fazer as duas partes?

[00:13:03.08] Pesquisador: sim. Você falou que tá há 30 anos na Machado de Assis. E, também, quando você entrou nessa escola, você tinha completado 30 anos como alfabetizadora, né?

[00:13:13.09] Especialista: não! Nossa, eu ia estar com 90, toda conservadinha, nem tanto [risos] não, eu fiquei 30 anos como alfabetizadora. Vim de Itamonte, transferida, quando eu me casei, porque o meu marido era daqui, e continuei minha carreira na Machado de Assis. Antes de me aposentar, eu fui nomeada como orientadora, aí eu fiquei com os dois cargos até me aposentar, entendeu?

[00:13:47.20] Pesquisador: que aí você tem um cargo de orientadora e o outro de professora?

[00:13:50.19] Especialista: não, o outro eu já me aposentei, em 2014.

[00:13:53.17] Pesquisador: que você era alfabetizadora, né?

[00:13:55.09] Especialista: sim.

[00:13:57.03] Pesquisador: e você começou o trabalho como alfabetizadora em qual ano? Foi em 85 também?

[00:14:01.28] Especialista: não, foi em 90, quando eu vim pra cá. Até então, eu trabalhei com educação infantil. Aí, em 90, eu comecei como alfabetizadora na Machado de Assis, porque lá, quando eu entrei lá, era uma escola muito grande, só de primeira à quarta série. E era uma escola, assim, referência, Ian! Lá era fantástico.

[00:14:32.25] Pesquisador: e cê entrou em 1990 lá?

[00:14:35.18] Especialista: em 90.

[00:14:36.16] Pesquisador: e, como orientadora, você tomou posse quando?

[00:14:39.21] Especialista: 2013, início de 2013.

[00:14:43.05] Pesquisador: mas antes você já pegava contrato pra ser orientadora?

[00:14:45.28] Especialista: não, porque não tinha, né?!

[00:14:48.19] Pesquisador: hummm. Nossa, que engraçado! Complicado, né?

[00:14:53.03] Especialista: não tinha, só tinha pra supervisão. E como supervisão nunca foi meu interesse, eu nunca quis.

[00:15:00.08] Pesquisador: geralmente, então, só saía especialista barra supervisor, né?

[00:15:03.18] Especialista: sóóó supervisão! E existe uma resistência muito grande! Muito grande.

[00:15:09.16] Pesquisador: é, principalmente depois de ter terminado as habilitações na pedagogia. Porque elas foram extintas, né, a partir de 2006.

[00:15:19.20] Especialista: de 2003?

[00:15:21.03] Pesquisador: 2006. Em 2006, saem as diretrizes curriculares nacionais da pedagogia, que falam que as habilitações em pedagogia estariam extintas a partir daquelas diretrizes; iam começar a ser extintas. Então, nenhum curso novo poderia abrir uma turma com as habilitações...

[00:15:43.09] Especialista: especializações.

[00:15:44.05] Pesquisador: é, com especialização em orientação, supervisão, administração, inspeção... Entendeu?

[00:15:51.21] Especialista: entendi. E o curso não é tão abrangente assim, pra gente ficar pronto pra qualquer área, né? [risos]

[00:15:59.02] Pesquisador: é! Na minha banca de qualificação, um professor de lá da Federal de Uberlândia falou que ele estava na formulação disso, na época das diretrizes curriculares nacionais, e ele falou que não tem condição de você formar um profissional, o pedagogo, pra ter seis funções diferentes.

[00:16:17.09] Especialista: exatamente!

[00:16:18.14] Pesquisador: porque o pedagogo tem seis funções diferentes. Então, como é que uma pessoa dá conta de tudo?

[00:16:25.25] Especialista: é! E você não sai do curso pronto pra tudo, né?

[00:16:29.02] Pesquisador: exatamente. Você tem uma formação bem geralzona mesmo...

[00:16:32.21] Especialista: é igual a medicina, né? Sai e vai especializar. De alguma forma, você tem que ter a habilitação, a sua especialização em uma das áreas, pra você atuar.

[00:16:43.19] Pesquisador: un-hum. Não é intuitivo, né? Quando você chega na escola, você resolve, do nada...

[00:16:50.14] Especialista: pois é, pra gente vem muito isso: "vai, cria! Se vire!".

[00:16:55.15] Pesquisador: não é assim, né... Não é tão simples assim, trabalhando com gente, é uma coisa muito séria. Então... Você entrou em 1990 como professora alfabetizadora na Machado de Assis e, em 2013, você foi empossada como orientadora na mesma escola, né?

[00:17:14.09] Especialista: não, em Bom Sucesso.

[00:17:17.07] Pesquisador: ah, em Bom Sucesso. Então você trabalhava lá e aqui.

[00:17:21.06] Especialista: eu trabalhava lá e aqui, durante dois anos. Aí, depois, em 2015 eu vim pra Machado de Assis. Voltei. Aí eu já tinha aposentado como professora, em 2014, aí eu voltei só na orientação.

[00:17:33.27] Pesquisador: aí você foi removida?

[00:17:35.25] Especialista: vim removida.

[00:17:36.17] Pesquisador: de lá pra cá, do cargo de orientação, né?

[00:17:38.29] Especialista: do cargo de orientação.

[00:17:40.04] Pesquisador: e lá, você trabalhava como orientadora também?

[00:17:43.14] Especialista: como orientadora também. Nessa escola que eu trabalhei, chama Benjamin Guimarães, eles mantêm o cargo de orientador, eles não tiram.

[00:17:56.07] Pesquisador: que bom!

[00:17:57.10] Especialista: é, que bom!

[00:17:59.00] Pesquisador: mas é porque nessa época teve concurso, né? Foi o edital de 2011, né?

[00:18:03.10] Especialista: 2012, eu acho.

[00:18:06.29] Pesquisador: é, que você fez a prova em 2012...

[00:18:10.09] Especialista: acho que sim... Isso, acho que a prova foi início de 2012, alguma coisa assim.

[00:18:18.28] Pesquisador: un-hum, certo. Tem uma coisa que é chata, não sei também se você quer falar... Qual é a sua idade?

[00:18:25.17] Especialista: 56.

[00:18:27.02] Pesquisador: 56, certinho [anotando]

[00:18:31.08] Especialista: não é chata nada! É saúde, né?

[00:18:35.10] Pesquisador: pois é, exatamente. Pra mim, é motivo de comemoração, né, quanto mais velho eu fico... [risos]

[00:18:40.00] Especialista: nossa senhora, eu adoro aniversário!

[00:18:42.29] Pesquisador: ... mais sabedoria tem também, né?

[00:18:44.18] Especialista: é!! Graças a deus! Amadurecimento...

[00:18:49.23] Pesquisador: então, o que eu quero saber agora de você é: como que é o seu cotidiano? Cê falou um pouquinho, mas como que é o seu cotidiano, o seu dia a dia na escola como orientadora educacional? Como especialista, né, que tá no nome do cargo, mas sabendo que você se assumo como orientadora. Então, como orientadora.

[00:19:08.05] Especialista: sim. Olha, o meu atendimento é para os alunos e famílias, entendeu? Então, assim, eu trabalho junto com a rede também, com o conselho tutelar, com o CRAS, com a promotoria, sabe? Eles dão um apoio muito grande aqui em Lavras pra gente, pelo menos eu tenho muita facilidade, muita ajuda, muito apoio deles. Porque a gente encontra casos de toda natureza, Ian, sabe? Desde muuuita, muita depressão, que é outra coisa que os professores, os colegas são resistentes, acham que é mimimi... Né? "Isso aí é frescura! Tá namorando, como é que tá com depressão?". Mas o deprimido namora, o deprimido toma banho, come, vai na escola, mas tá deprimido! Então, assim, muuuitos casos, Ian... Inclusive, eu tenho um amigo que é jovem, ele formou com meu filho, que é médico, e ele é psiquiatra. Tenho contato sempre com ele, e ele tá fazendo doutorado, a tese dele é realmente nisso: o grande número de problemas de ordem psiquiátrica em adolescentes, como vem crescendo... Não sei se você já observou isso também, se você teve tempo, mas é gritante! É gritante. Meninos que se cortam... Então, assim, no meu cotidiano, a primeira coisa, Ian, é que eu tenho que conseguir a confiança desses meninos. Eles têm que confiar em mim pra contar.

Então, a grande... Assim, não vou te falar dificuldade... A grande diferença que eu encontro é que os profissionais me confundem como disciplinadora, entendeu? "Ah, o menino tá dando problema, manda pra Marina!"; "ah, o menino fez isso, manda pra Marina!". Então, eu tenho que fazer essa leitura com muita cautela pra eu descobrir o que é. Acaba que eu tenho uma sobrecarga, sabe? Porque tem coisas que o professor pode resolver que é só disciplinar, que ele pode resolver dentro da sala, e muitas vezes é disciplinar por conta da sua dificuldade em manter a disciplina na sala de aula; e tudo manda pra Marina, entendeu? A gente tem casos tristes, de menino chegar na minha sala pingando sangue, de entrar no banheiro e se cortar inteiro, sabe?

[00:22:17.08] Pesquisador: sim, tem uma estudante assim lá na escola... É bem complicado, né? E sempre sou eu que vou conversar também. Não é simples de... Porque você chega pra conversar com a pessoa e ela simplesmente não quer falar nada, ela não quer nem estar ali com você, né?

[00:22:32.04] Especialista: às vezes, ela quer ficar sentada do seu lado. Então, isso é o que eu te falo: você não tem o tempo que eu tenho pra que esse menino sente na sua sala, chore, grite, esperneie, muitas vezes te agride verbalmente...

[00:22:47.25] Pesquisador: un-hum.

[00:22:48.15] Especialista: e eu tenho o tempo que eu preciso pra esperar passar esse desabafo... Muitas vezes é duas, três, quatro entrevistas pra eu começar a ter alguuuma abertura, pra que eles me contem o que realmente vem acontecendo. A grande maioria desses meninos, Ian, isso é uma observação minha... A grande maioria é em relação à sexualidade, sabe? Quando eles começam a se descobrir homossexuais ou bissexuais, eles têm uma dificuldade absurda de se aceitar, a família... Né? E aí começa esse problema. De todas as idades, viu, Ian. Aqui a gente tem do sexto ano em diante, então 11 anos... De todas as idades. Inclusive, lá na escola tinha uma menina, ela já saiu, ela era... Ela é bissexual. Uma menina linda! Foi nossa, assim, desde pequenininha. Então eu acompanhei ela desde a alfabetização, cresceu lá na escola, a gente vendo, uma menina muito linda... E, um dia, ela tava com uma namoradinha lá na escola, e deram um beijo. Então, a supervisora da manhã ligou pra mãe e falou assim, na lata: "oh, sua filha deu um beijo na boca". Oi?! Né? Então, a menina entrou na minha sala, Ian, da virilha ao joelho, ela entrou mancando... Aí ela entrou mancando, eu disse: "vem aqui, o que aconteceu?", aí ela falou assim: "eu vou te mostrar". Aí ela fechou a porta, abaixou a calça, você não tem noção... Você não tem noção. Da virilha ao joelho, era uma coisa assim chocante! Então, assim, acho que nós, especialistas, temos que ter uma empatia, a gente tem que ter uma abertura, a gente tem que ter uma ausência de preconceito, principalmente, né? O preconceito, acho que é o grande problema disso tudo... Pra gente falar com amor. E outra coisa, se fosse um menino beijando uma menina, será que esse telefonema aconteceria? Não. Por que acontecer dessa forma? Por que uma mãe receber uma notícia dessa?

[00:25:47.24] Pesquisador: de repente, seria até elogiado na escola, né? [risos]

[00:25:51.14] Especialista: hã?

[00:25:52.05] Pesquisador: se fosse o caso oposto, um menino beijando uma menina, ele ia ser elogiado na escola, né...

[00:25:58.26] Especialista: não é?! Infelizmente. São muitos desses casos. Muito caso de abuso também, Ian. Você já teve oportunidade, não? Em cidade pequena é mais difícil, né, de aparecer...

[00:26:19.14] Pesquisador: de abuso, assim, cê fala...

[00:26:21.24] Especialista: de pai, de tio... Abuso sexual.

[00:26:24.24] Pesquisador: eu ainda não cheguei a ter contato.

[00:26:26.03] Especialista: violência sexual. É... Menina grávida com sífilis, que a gente tem que levar na UPA, entendeu?

[00:26:39.16] Pesquisador: é um trabalho muito delicado, né?

[00:26:42.03] Especialista: é. Por exemplo, nesses casos, eu aciono o conselho, acompanho, mas eu vou com um conselheiro, porque eu não sou responsável pelo aluno; porque muitas vezes a mãe não sabe nem da gravidez, às vezes não sabe nem do namorado, né?

[00:27:00.00] Pesquisador: un-hum.

[00:27:03.06] Especialista: aí a gente vai, faz a consulta, aí eu tenho toda aquela delicada missão de falar pra mãe, né, contar... Então, o cotidiano é esse, ajudar na medida do que a gente consegue. É frustrante, porque nem tudo eu consigo. A sorte minha é que eu tenho meu filho que é médico, eu tenho meu pai, tenho meu irmão, então eu tenho uma rede [risos] particular. Então, eu grito: "socorro! Tá acontecendo isso, onde que eu vou? O que eu faço?", sabe? Muitas vezes eles me ajudam.

[00:27:43.17] Pesquisador: o que é ótimo pra comunidade escolar também, ter uma pessoa na escola que consegue ter esses contatos e articular...

[00:27:50.23] Especialista: é! E assim, muito encaminhamento médico, psicológico, psiquiátrico... Agora, o psiquiátrico é beem difícil, porque a maior parte das famílias tem um preconceito muito grande, fala: "não! Psiquiatra... Ela não é doida! Vai fazer o quê, no psiquiatra?". Tanto os pais, quanto os filhos, ele também carregam esse preconceito, entendeu? Muita droga, Ian... Isso você viu, né?

[00:28:21.29] Pesquisador: ah, isso, com certeza! Acho que em toda escola, né, é um problema, é uma dificuldade de controlar, né?

[00:28:29.24] Especialista: muita, muita! Eu já tive um caso de uma menina que chegou na minha... Ela usou... Ai, eu esqueci o nome do negócio, uma coisa tão forte que ela entrou num surto psicótico, mas um surto psicótico gravíssimo! Sabe? Olhava pra mim e falava assim: "você é um anjo! Eu estou vendo as suas asas". E foi um surto psicótico... Só um momentinho, Ian, que meu filho tá me ligando. Só um minuto [atende o telefone] Filho, agora

eu não posse te atender, tá? Eu estou numa reunião, beijo [desliga o telefone] É... E foi demorado, sabe? Não foi uma coisa assim...

[00:29:20.28] Pesquisador: não, geralmente isso demora horas ou às vezes se prolonga por meses...

[00:29:24.15] Especialista: não! O dela foram dias! Foi uma coisa, assim... Até esse meu filho me falou, na época, que tem droga que faz alguma coisa no cérebro, que detona essa crise, e que muitas vezes a pessoa tem uma tendência...

[00:29:49.16] Pesquisador: é, exatamente.

[00:29:50.27] Especialista: entendeu? E aí, ela começa a ter episódios, como uma esquizofrenia, por exemplo.

[00:29:58.23] Pesquisador: sim, às vezes fica esquizofrênico por meses...

[00:30:02.09] Especialista: exatamente! Foi o caso dela. Hoje eu vejo, ela trabalha aqui nessa padaria, na casa rosada, aí eu fico tão feliz de ver [risos]

[00:30:10.13] Pesquisador: é bom, né? Sim.

[00:30:11.17] Especialista: porque... Você mora em Lavras ou em Itutinga?

[00:30:13.17] Pesquisador: moro em Lavras.

[00:30:16.02] Especialista: e aí, eu fico feliz quando eu olho aquela carinha dela, falo: "oh, meu deus! Deus abençoe". Então é isso, Ian, é a minha rotina: ajudar [risos]

[00:30:25.26] Pesquisador: cê tinha comentado que você, no caso, não tem o trabalho burocrático que o supervisor tem, mas eu imagino que com todos esses dados sobre os estudantes, as conversas que você tem com eles, você também tem uma pasta pra cada um, né? Uma ficha de cada um. E isso demanda uma organização grande também.

[00:30:46.23] Especialista: tenho sim, mas eu escrevo de uma maneira bem discreta, porque eu tenho receio, sabe? De que isso vaze de alguma forma. Então, não são todos os casos que a gente pode... Igual caso de abuso.

[00:31:09.14] Pesquisador: sim. Mas, de todo modo, você mantém esses arquivos, você precisa manter eles organizados, né? É um trabalho que não é diretamente com a pessoa ali, mas que também leva um tempo seu, leva um tempo de trabalho.

[00:31:25.09] Especialista: ah sim, com certeza. Não é uma coisa, assim, que eu tenho que apresentar, nem posso. Não é uma coisa que eu vou apresentar pras analistas. Às vezes, a gente comenta superficialmente: "oh, estou com um caso aqui, de uma menina que foi abusada", tal tal tal, mas não entra em detalhe, né? Porque a gente tem que preservar.

[00:31:53.02] Pesquisador: sim, pela própria segurança dela, né?

[00:31:55.14] Especialista: exatamente. Por exemplo, eu já tive um caso de uma menina que estava sendo abusada pelo pai, e a mãe não aceitava. É o clássico, né? A mãe não aceitava, falava que a menina tava inventando, ela TIROU a menina da escola.

[00:32:13.10] Pesquisador: nossa!

[00:32:14.24] Especialista: porque a menina tava comentando, chegou pedindo socorro, né? A menina falava pra mim assim: "eu não faço nada! Eu não provoço, eu não ponho nem short dentro de casa". Olha que absurdo! Então, ela... Normalmente, as pessoas abusadas se sentem culpadas, acham que de alguma forma estão provocando o que está acontecendo.

[00:32:42.01] Pesquisador: sim. E aí, nessa caso, por exemplo, você aciona conselho tutelar, vai atrás de outros meios? Pra tentar chegar próximo...

[00:32:53.14] Especialista: sim, é... Mas essa família conseguiu se desvencilhar de uma forma...

[00:33:00.16] Pesquisador: aí fica só o pesadelo pra você depois, né?

[00:33:04.19] Especialista: a gente fica preocupada, né?! Às vezes demora pra passar, viu... Por exemplo, eu penso que continua acontecendo. Porque mudou a menina de escola... Será que nessa escola tem alguém que vai ouvir?!

[00:33:22.16] Pesquisador: eu tenho a impressão de que é um trabalho em que você lida muito com as feridas da nossa sociedade, justamente por isso que não aparece, né? Ninguém quer ver uma ferida aberta, exposta.

[00:33:35.14] Especialista: exatamente!

[00:33:36.11] Pesquisador: é desagradável, todo mundo quer botar um pano em cima... Não sei, é um trabalho que deve trazer um impacto muito grande pra você mesmo, pessoalmente...

[00:33:49.23] Especialista: é... Mas cê sabe, Ian, que me traz TANTA satisfação poder ajudar mesmo que pouco! Eu fico muito satisfeita de... Porque essas pessoas não têm acesso a nada! Elas não sabem que caminho tomar pra poder resolver algumas situações, entendeu? Então, assim, é pesado! É, tem dias que eu chego aqui [bota as mãos sobre os ombros] que eu estou... Sabe? E a gente acaba trazendo, acaba ficando preocupada, mas eu já consegui... Faz muito anos que estou trabalhando. Mesmo como professora, o universo de meninos que eu via com problemas era menor, que eram 30, 25 por ano. Mas eu convivía com esses problemas e, de alguma forma, eu trazia também. Com o tempo, a gente consegue separar, mas não é fácil, não. Tem dias que eu fecho a sala e falo: "meu deus..."

[00:34:55.19] Pesquisador: você falou de uma prática específica que você utiliza na orientação, que são as entrevistas com os estudantes. Tem mais alguma prática que você utilize na orientação pra lidar com esses estudantes? Você falou também de articulação com outras redes, com CRAS...

[00:35:12.27] Especialista: sim, são as dinâmicas. Eu uso dinâmicas em pequenos grupos, em grupos maiores... A minha sala é grande, então eu tenho uma mesa com bastante cadeiras, uma mesa comprida... Então, quando é em pequenos grupos, a gente trabalha ali, quando é uma coisa mais pontual; quando é uma coisa mais abrangente, a gente trabalha na turma toda... Entendeu? Mas, uma coisa que eu acredito que seja importante falar, igual já te falei que a supervisora da manhã tem uma resistência muito grande ao meu trabalho; de manhã, eu tenho muita dificuldade de acessar esses alunos, sabe? Como agora já tem um tempo que eu estou lá, 5 anos, então os meninos que estão de manhã, salvo os que entraram de outras escolas, eu já conheço. Então, agora, o trabalho flui de uma maneira mais natural. Mas ela impede muito, sabe? O trabalho da orientação. Então, faz do jeito dela e... Atropela... E às vezes acontece igual o caso dessa menina que cortou a perna, entendeu?

[00:36:30.06] Pesquisador: sim, aí é complicado. Quando tem uma profissional na escola que...

[00:36:36.14] Especialista: uma colega, né?!

[00:36:37.23] Pesquisador: sim, sim. Mas eu falo, por exemplo, de você, que é uma profissional qualificada pra lidar com esse tipo de assunto. Aí outra pessoa se colocar no meio disso é um pouco complicado, porque não tem formação pra isso, né? Se tem uma pessoa que tem formação pra isso...

[00:36:51.23] Especialista: e é difícil porque, assim, tem caso que os meninos não me procuram, que é observação do professor, entendeu? Mas se o professor observa algum comportamento e passa pra mim, ela chama a atenção do professor, fala que não era... Enfim [risos] coisas da humanidade, sabe?

[00:37:11.21] Pesquisador: un-hum. Desde que você entrou no cargo, em 2013, suas funções mudaram, foram alteradas, ou permanecem as mesmas desde que você entrou?

[00:37:24.29] Especialista: não, permanecem as mesmas.

[00:37:28.13] Pesquisador: e, desde 1990, que você era alfabetizadora, você percebe uma mudança na prática de quem era orientadora antes e do seu trabalho hoje?

[00:37:41.21] Especialista: eu acredito que tenha mudado muito as questões com as quais os orientadores lidam, porque a vida vai mudando, os problemas vão alterando... Igual eu te falei, de transtornos psiquiátricos, casos de depressão... Isso vem aumentando. Não é que não existisse, mas vem aumentando. Os meninos estão muito fechados, né? Você é jovem, você tem o quê, 20 e... 3, 4?

[00:38:17.18] Pesquisador: não, eu tenho 27 [risos]

[00:38:20.03] Especialista: ahh, você é jovem, então não vivenciou... Eu tenho um filho de 26, um de 30 e um de 26, eles já não tiveram... Tiveram pouco, porque eu forcei a barra; não tiveram videogame... Coisa de mãe professora, né? [risos] Então, assim, brincava na rua e tinha mais interação. Hoje, a gente vê que os meninos têm cada vez menos interação

presencial, é muito o celular, o whatsapp, né? Então, eu não sei, eu acredito que esse afastamento vem alterando, sabe, a incidência desses casos. Juntamente com desestruturação das famílias, o excesso de droga, a facilidade da droga hoje, né? Hoje ela é muito fácil. E com isso, os meninos estão tendo mais problemas, viu, Ian? Porque eles já são filhos de pais usuários, e a gente sabe que determinadas drogas, que determinadas substâncias alteram tanto a formação, até o aprendizado. Aliás, a aprendizagem é o primeiro que é afetado, então muitas vezes as pessoas falam: "ah, o ensino vem caindo!". Não é o ensino que vem caindo. Não tem jeito de você fazer bacalhoda com sardinha, né? Então, assim, os meninos vêm numa queda assustadora. Aí, junto disso, a gravidez na adolescência é uma coisa real e vem crescendo. As meninas acham lindo, 13 anos: "eu tô grávida!"; chega lá e conta pra mim: "tô feliz, minha família tá feliz!". Como, meu deus? Como?! O que essa criança vai receber, com que bagagem que ela vai chegar na escola? Então, é uma conjunção de fatores que vêm modificando a nossa clientela e, em consequência, o nosso trabalho também, né, o que a gente tem que lidar.

[00:40:41.24] Pesquisador: sim, sim. É uma questão mais geracional mesmo, né?

[00:40:48.10] Especialista: sim, eu acredito que sim.

[00:40:51.03] Pesquisador: mudam os estudantes, e aí as suas funções têm meio que se adaptar a eles, pra você conseguir conversar com eles, intervir...

[00:40:58.08] Especialista: sim... E os problemas de uma geração também, né? Porque vai mudando, Ian. Quer dizer, na minha geração, lá em 70, a gente era tudo igualzinho, robzinho, tudo obediente, sentava bonitinho, levantava pra cantar o hino, essas coisas... Hoje não tem isso, hoje é totalmente diferente.

[00:41:23.07] Pesquisador: un-hum... Como que você relaciona as suas práticas de orientação educacional com a gestão da escola?

[00:41:37.22] Especialista: como assim? Me explica melhor.

[00:41:41.22] Pesquisador: as suas práticas de orientação educacional... Você enxerga que elas têm alguma coisa a ver com o modo como a escola se organiza?

[00:41:50.29] Especialista: com certeza! Com certeza... Acho que está intimamente ligado, porque a gestão define o andamento de toda a escola. E quando o olhar é pro pedagógico - que deve ser! - a coisa anda um pouco melhor. A gente vem tendo... O último diretor é bastante flexível, muito humano, sabe? Olha muito o lado pedagógico, até, às vezes, em detrimento da parte administrativa mesmo, porque é uma sobrecarga horrorosa pra eles também, né? É uma cobrança muito grande... Mas, com certeza! Vou te dar um exemplo das duas escolas que eu passei. O Benjamin Guimarães, lá em Bom Sucesso, tem uma administração... Vou te falar uma coisa: perfeita. A administração deles é assim... Então, eu tinha menos problemas pra conseguir atender os meninos, era mais fácil, a coisa fluía. Aqui, às vezes é mais complicado, principalmente pela parte disciplinar, entendeu? Porque a gente tem muito colegas, professores, que têm dificuldade em manter a disciplina. Não estou falando em ficar todo mundo sentadinho, enfileirado, enfim, mudo; não, mas de manter uma disciplina mínima, pra

haver a aprendizagem, porque uma sala inteirinha conversando, em pé, a aprendizagem não vai acontecer daquela forma, com cada um fazendo o que quer, né? Então, assim, a gente tem essa dificuldade aqui sim, e passa pela gestão, com certeza.

[00:44:08.14] Pesquisador: sim, é a questão da autoridade do professor, mesmo, em sala de aula: quando ele não tem, a aula não flui. Falo isso pelo meu trabalho lá na escola, pois às vezes é colocado pra gente... A gente tem que remediar a falta de controle, que o professor não exerce na sala.

[00:44:27.00] Especialista: você vê isso! E é delicado, né?

[00:44:31.21] Pesquisador: é, exatamente! Como é que você chega simplesmente na aula do professor, porque ele te chamou, e começa a gritar com os estudantes? Não surte efeito, né?

[00:44:44.26] Especialista: exato. Pelo contrário, você tira a autoridade do professor.

[00:44:48.08] Pesquisador: exatamente.

[00:44:49.12] Especialista: já aconteceu, por exemplo, de eu estar passando no corredor e uma turma inteira num alvoroço; o professor é baixinho, mais ou menos do tamanho dos meninos, e eu não vi que ele tava na sala. Então eu entrei e comecei: "gente, vamo sentar! Vamo acalmar! O que é isso? O que está acontecendo aqui?"; quando eu olho, o professor lá, Ian... Vou te falar uma coisa, eu queria desmaiar, porque é muito constrangedor pra mim e pra ele. Imagine a situação!

[00:45:25.10] Pesquisador: sim, sim. Mas é pior ainda quando o professor te chama e exige de você que vá lá e faça aquilo.

[00:45:34.14] Especialista: isso aí eu já estou parando de fazer.

[00:45:37.29] Pesquisador: mas é uma cultura muito forte nas escolas ainda...

[00:45:41.06] Especialista: muito!

[00:45:41.28] Pesquisador: ...de colocar que a gente faça isso.

[00:45:43.26] Especialista: eu já coloquei pros professores: "não faço isso por vocês. Façam vocês". Porque, quanto mais eu fizer, menos autoridade esse professor vai ter, porque os meninos vão ficar quietos só na hora que eu estou lá.

[00:46:02.18] Pesquisador: e menos você vai conseguir, também, conversar com os estudantes quando precisar, né?

[00:46:07.00] Especialista: exatamente! Eu não posso cortar... Porque é uma linha tênue essa confiança. Se eu virar a bruxa, acabou! Por exemplo, a minha supervisora da tarde, ela é ótima, ela é muito dinâmica, alegre, sabe? Mas ela dá umas surtadas [risos] ela fala assim: "cê chega mansinha!"; eu falei: "mas eu não posso!".

[00:46:37.27] Pesquisador: é uma questão de não poder mesmo...

[00:46:40.00] Especialista: é lógico que, às vezes, você tem que usar da sua autoridade, às vezes você tem que ficar bravo, porque o menino pode estar te desacatando. Então, você fala: "oh, meu filho, seu lugar é aí, o meu é aqui. Calma!". Mas não pode, o meu comportamento não pode ser esse. O tempo todo, eu tenho que manter uma tranquilidade, né, às vezes... Com vontade de amarrar no ventilador e ligar, deixar o menino rodando [risos] mas não pode!

[00:47:13.08] Pesquisador: [risos] sim, da mesma forma que o supervisor, se ele está numa perspectiva de ser um coordenador pedagógico, de tentar qualificar as práticas de ensino dos professores; se ele chega pra gritar com um professor, acabou a conversa ali! Você não consegue mais conversar com o professor, sugerir alguma coisa...

[00:47:33.08] Especialista: você tem que conversar baixinho, de um por um, cê não pode expor... É delicado, é delicado. Acho que a nossa profissão... A gente tem que desenvolver muito a empatia, a humanidade, eu falo até que a caridade. Porque muitas coisas passam pela caridade, sabe, Ian? Eu tenho isso muito em mim. Tem coisa que é falta de caridade você falar, você fazer... A gente tem que ter muita cautela com o outro, porque a gente não sabe tudo da vida do outro, não tem como saber. Então tem que ir devagarzinho.

[00:48:19.27] Pesquisador: sim. Esse seu trabalho, que você vai assim, conversando um por um, com respeito a como que eles são; você acha que esse seu trabalho contribui pra formar que tipo de escola? Qual é a escola que você quer formar quando você entra na escola, na segunda-feira, você pensa: "vou começar mais uma semana aqui"... Qual é a escola que você quer formar?

[00:48:44.17] Especialista: olha... A escola que eu sonho é uma escola onde haja respeito, onde as pessoas aprendam com prazer e que aprendam coisas que sejam significativas pra elas. Mas, assim, principalmente o respeito. Eu acho que a humanidade está passando por uma falta de respeito ao próximo, ao espaço do outro, sabe? Acho que a escola tem que ser isso: cada um ter o seu espaço, ter o seu lugar, ser respeitado como um ser único, né? Então é isso.

[00:49:31.03] Pesquisador: relacionando com a sua formação como pedagoga, pra você chegar a alcançar uma escola onde as pessoas se respeitem e tudo mais: como você acha que o processo de ensino e aprendizagem - tanto da parte do estudante, quanto da parte do professor - como você acha que o processo de ensino e aprendizagem deve ser dirigido pra alcançar esse respeito?

[00:49:54.14] Especialista: eu acho que é partindo do respeito ao aluno. Porque ele chega ali trazendo uma história, ele chega trazendo uma bagagem, uma vivência, e se a gente colocar isso numa gaveta, fechar e for ensinar apenas se atendo a conteúdos, a gente não vai conseguir isso. Porque esse ambiente de respeito, de dinâmica, do menino ter o espaço e a vez de falar, ele parte do princípio que você tem que enxergar cada um como único, né? Enxergar cada um, respeitar aquela história e partir dali. Não tem como a gente isolar o que veio, como foi feito na minha geração: não interessa de onde você vem, o que você traz; é isso aqui que você tem que fazer, é isso aqui que você tem que saber, né? Então, eu acho que a escola, nesse aspecto, ela evoluiu pouco ainda, viu, Ian...

[00:51:09.26] Pesquisador: un-hum. No caso, de ter professores que falem com os estudantes mesmo, em suas aulas, com cada um ali, e não sozinhos, né? Falar sozinho, sobre...

[00:51:18.15] Especialista: exatamente! Nós temos... O Gabriel... Ai, o Gabriel pediu exoneração. Nooossa, eu estou destruída, porque eu adoro aquele menino!

[00:51:32.03] Pesquisador: [risos] é gente fina, ele, né?

[00:51:34.03] Especialista: não, e as aulas dele... Cê tem que ver, dá prazer! Às vezes, na minha sala, ele tá dando aula numa sala em frente, tem um espaço assim, grande, um pátio, aí eu fico lá ouvindo, sabe? Dá prazer de ver, porque ele faz de uma forma que todo mundo tem voz, todo mundo tem vez, mesmo os meninos... E ele não tem problema nenhum, não vejo o Gabriel... Gabriel nunca levou menino indisciplinado pra mim. Então, é possível! É possível.

[00:52:07.13] Pesquisador: un-hum... Manter um controle de sala, manter o respeito, né?

[00:52:11.27] Especialista: é possível! Não, ele sai, ele faz... Não só ele, a gente tem outros; eu estou falando dele porque é um que você conhece, mas ele é um especialmente bom, viu? Eu estou, assim, muito... E você sabe que nós somos quase primos?

[00:52:28.00] Pesquisador: ah, eu não sabia, não! [risos]

[00:52:29.27] Especialista: sim, a gente já se chama de primo, mas não somos, não; assim, a gente acha que é, porque ele é de Pouso Alto, que é uma cidadezinha perto de Itamonte. E aí, nós já escarafunchamo, já descobrimo que tem umas ilhas lá na região dele, então nós já achamos que temos um parentesco [risos]

[00:52:48.18] Pesquisador: [risos]

[00:52:50.25] Especialista: e ele é assim... As aulas dele são do jeito que eu acho que tinha que ser com todo mundo, entendeu?

[00:52:57.27] Pesquisador: talvez ele seja respeitado pelos estudantes porque ele respeita os estudantes, né?

[00:53:02.15] Especialista: exatamente! Você chega lá, tá todo mundo no mesmo nível; não que ele se rebaixe, ele põe todo mundo no mesmo nível, e a coisa flui, sabe? É fantástico!

[00:53:18.00] Pesquisador: sim, é muito bom quando a gente...

[00:53:19.21] Especialista: é uma grande perda, viu? Uma grande perda!

[00:53:22.07] Pesquisador: não, mas ele tá no estado ainda, só que...

[00:53:25.16] Especialista: ah, pra Lavras ele já pediu exoneração, logo logo ele sai, ano que vem... Capaz que não volte... Eu acredito que presencialmente a gente não volte, esse ano.

[00:53:34.21] Pesquisador: é, também acho que não. Acho, inclusive, que é melhor que não, porque...

[00:53:41.03] Especialista: eu sou uma que não sei o que eu faço se voltar... Não sei o que eu faço... [acena negativamente com a cabeça]

[00:53:45.00] Pesquisador: é, como que vai ser, quando que vai ser também... Porque, por exemplo, agora em outubro, acho que seria muuuito arriscado! Se isso acontecesse agora em outubro...

[00:53:57.25] Especialista: olha, vou te falar uma coisa, antes da vacina...

[00:54:02.12] Pesquisador: un-hum. É muito complicado. Não sei se você viu - abrindo um parênteses aqui - não sei se você viu no Espírito Santo, que eles aprovaram que vai voltar as aulas lá. E aí fizeram uma resolução, tipo as resoluções que a gente tem aqui, que tem uma página lá com um protocolo de despedida que a escola tem de realizar caso alguém morra. Pra você ter ideia do absurdo: o pessoal faz uma resolução que bota um protocolo assumindo que as pessoas podem morrer, sim, mas a gente vai abrir de todo modo, basta que a escola faça um ritual de despedida. Absurdo!

[00:54:40.16] Especialista: não vi isso, não! Que é isso?! Manda pra mim depois!

[00:54:46.11] Pesquisador: mando sim. Eu fiquei assim... Estarrecido.

[00:54:49.27] Especialista: é estarrecedor!

[00:54:51.00] Pesquisador: como assim, né?!

[00:54:54.20] Especialista: onde que foi? Foi no Pará ou Manaus, não sei onde que foi, que abriram e contaminou parece que 420 professores em uma semana...

[00:55:04.02] Pesquisador: acho que foi no Amazonas, em Manaus... É, tá muito complicado.

[00:55:10.10] Especialista: o grande problema desse vírus é a capacidade de transmissão, né? Ela é altíssima. Você sabe que Itamonte tem 15 mil habitantes e nós estamos com quase 220 casos... Não sei te falar exatamente.

[00:55:26.23] Pesquisador: é muito! Aqui em Lavras, estamos com 270, não sei?

[00:55:35.25] Especialista: e 21 mortos! Itamonte tem 4 mortos, o último foi hoje.

[00:55:43.11] Pesquisador: eu estou vendo que Lavras continua aumentando o número de mortos, Varginha também, Campo Belo...

[00:55:49.22] Especialista: Lavras eu acho que tá ou subnotificado, ou escondido. Pra 20 mortos, tinha que ter uns 2 mil casos, né?

[00:55:57.29] Pesquisador: sim, é porque tem muitos que vão entrando naquela síndrome gripal, né, alguma coisa assim que eles colocam. É, tá muito complicado, é como você falou no início...

[00:56:10.23] Especialista: ano político, né?

[00:56:12.19] Pesquisador: é, a gente tá vivendo um momento geral na humanidade muito caótico! A gente não sabe o que vai ser no ano que vem...

[00:56:20.24] Especialista: não, você não tem jeito mais de fazer uma previsão de nada, absolutamente nada! Programar nada!

[00:56:34.00] Pesquisador: sim, sim. Você tocou num assunto importante, que é a última questão que eu queria conversar com você pra gente fechar. Sobre essa capacidade de prever... A escola tem isso também, né? De prever como vai ser o ano que vem, da gente avaliar como foi o desenvolvimento do projeto político-pedagógico e planejar o próximo ano, pra tentar superar uma dificuldade que a escola tem. Geralmente é nesse sentido. Eu costumo relacionar isso a uma prática quase científica, próxima da ciência. Você enxerga que se faz ciência na escola?

[00:57:14.09] Especialista: [silêncio] não.

[00:57:23.11] Pesquisador: por quê?

[00:57:29.24] Especialista: ah... A coisa vai... Pelo menos, é a minha visão, a minha experiência. A coisa vai desenrolando e vamos ver como que tá pra ver como que fica, entendeu? Eu não enxergo dessa forma, não. É...

[00:57:48.22] Pesquisador: essa é a impressão que tenho também. Isso que eu falei é o que eu quero que aconteça, né? [risos]

[00:57:52.27] Especialista: é [risos] mas você tem essa impressão também?

[00:57:56.04] Pesquisador: sim, de que as coisas simplesmente vão...

[00:57:58.15] Especialista: vão acontecendo e a gente vai numa correnteza... Embora venham aquelas inúmeras, né, da superintendência: as orientações, os memorandos... Agora, então, nessa fase - é um parênteses na nossa conversa - eu estou achando um HORROR a quantidade! Você não tá, não?

[00:58:23.28] Pesquisador: estou sim!

[00:58:25.11] Especialista: e a cobrança... Menino! Acionar conselho tutelar pra menino que não tá acompanhando? Oi?!

[00:58:32.12] Pesquisador: sim, sim. Com quem a gente não consegue nem falar... Nem com o kit merenda o estudante apareceu, pra ir na escola buscar...

[00:58:38.22] Especialista: aqui, eu não tenho coragem! Sabe? Porque, assim, você imagina... Ainda mais eu, que convivo muito próxima das famílias e dos problemas que elas têm, às vezes tem mãe que vai lá e fica duas, três horas sentada, contando a vida pra mim, entendeu? Então, assim, os pais estão com muita dificuldade de lidar com os filhos. Agora você soma a isso uma pandemia, falta de emprego, falta de dinheiro, todo mundo junto o dia inteiro... Porque sair é um pra cada lado, você despacha o menino pra escola e dá um alívio, um pouquinho. Porque ali tem uma mãe com quatro ou cinco filhos, cada um de um pai... Isso aí

é muito, absurdamente comum. Agora tá todo mundo junto, como que essa mãe vai administrar isso? Ajudar nas atividades... Eu não vejo como, sinceramente. Eu acho que esse ano devia não contar. O ano que vem voltava: "ah, tava no sexto? Tá, ano que vem, vai pro sexto de novo. Agora que nós vamos fazer o sexto direito". Porque... Oi?! [acena negativamente com a cabeça]

[01:00:05.01] Pesquisador: inclusive, tá muito dúvida toda essa orientação, que eles colocam que o ensino remoto não é a aula e tudo mais, mas a carga horária da aula tá sendo contada, tá sendo contabilizada, então uma coisa contradiz a outra.

[01:00:21.14] Especialista: é, eu acho que é uma forma de colocar a gente, que tá recebendo, pra fazer alguma coisa. Ok. Agora, daí você comunicar ao conselho que o menino não tá indo na aula? Oi?!

[01:00:37.05] Pesquisador: muitos desses estudantes não têm condição de acessar as aulas...

[01:00:41.27] Especialista: você deve ter uma realidade muito diferente da nossa, aqui, porque em cidade pequena as coisas são MUITO diferentes. Mas o nosso, aqui, nem presencial às vezes funciona. O menino vem pra escola pra fumar maconha com o menino ali na esquina, entendeu? Pra descer pra SELT, eles vão muito pra SELT em vez de vir pra escola, eles vão fazer um social! Entendeu? Você acha que a mãe vai conseguir por esse menino sentado pra fazer? Não vai! Ela não tem... Ela não sabe pra ajudar. A maioria dessas mães já foram mães jovens que não estudaram, entendeu? Como?! EU não vou comunicar conselho tutelar pra isso, não! Só se o Antônio chegar pra mim e falar: "Marina, faça!". Aí eu faço, porque é minha obrigação, mas eu não tenho coração pra isso. Pensa bem, essa mãe, essa família ser notificada, ser punida de alguma forma. Ah não! Nós todos já estamos sendo punidos! Né verdade?

[01:01:48.18] Pesquisador: é, às vezes não tem como acessar a aula, então você tá culpando a pessoa pelo estudante não ter condição de entrar...

[01:02:00.17] Especialista: às vezes, uma família tem um celular com whatsapp, só! Eles não têm acesso à internet, eles têm aqueles pacotes que só tem whatsapp.

[01:02:11.07] Pesquisador: sim, sim. Lá na escola tem família assim, com três filhos que estudam na escola, e todos eles dividem o mesmo celular, que é o único.

[01:02:18.12] Especialista: exatamente, nós temos isso. Agora, como você vai cobrar que esse menino não tá entregando o PET? Não tá mandando foto... Você tem participado das reuniões?

[01:02:30.09] Pesquisador: sim.

[01:02:30.29] Especialista: ah não, a sua superintendência é São João, né?

[01:02:34.07] Pesquisador: é, de São João. Ah, você fala das reuniões da superintendência? Não. Da superintendência, eu não participei de nenhuma, porque não teve na minha. Teve reunião só com diretora, né?

[01:02:43.18] Especialista: ah, não tá tendo, não? Nós estamos tendo reunião com a superintendência sim, com...

[01:02:47.21] Pesquisador: as especialistas? Não, mas é bem diferente mesmo. Pelo que eu observo, a superintendência de Campo Belo tem uma atenção muito maior com os especialistas do que a de São João. Aqui tem encontro de especialistas...

[01:03:05.00] Especialista: é, muuuito! Nós vamos ter outro nessa semana agora, dia 16.

[01:03:09.03] Pesquisador: lá, não tem isso não.

[01:03:10.02] Especialista: no último, a orientação que veio e foi, assim, amplamente reafirmada, era isso: que os meninos que não estão participando, tem que comunicar conselho tutelar. Gente, isso é desumano!

[01:03:28.23] Pesquisador: o que a gente fez lá, agora, foi tipo... O pessoal estava querendo: "não, a gente precisa fazer um conselho de classe!"; mas como a gente vai fazer um conselho de classe agora, nessas condições?

[01:03:38.06] Especialista: tem gente querendo avaliar menino!

[01:03:41.01] Pesquisador: é, aí eu falei: "já que, normativamente, o PET só está computando carga horária, a única coisa que a gente pode mensurar é a participação no PET. Não dá pra gente avaliar com nota ou coisa assim, não dá".

[01:03:57.17] Especialista: exatamente. E tem casos, por exemplo, eu oriento meninos com baixa visão, com perda de visão de um olho, então a orientação pra eles: "oh, no final! Vai fazendo no seu ritmo, no final você entrega".

[01:04:14.29] Pesquisador: sim, sim. Lá, a única coisa que a gente fez foi isso: fizemos o levantamento, turma por turma, daqueles estudantes que começaram a enviar, enviaram o PET 1, e nos outros PETs eles começaram a diminuir, pararam de enviar. O máximo que a gente fez foi isso: fazer esse levantamento pra ir atrás, procurar saber o que está acontecendo...

[01:04:40.14] Especialista: e a gente não tá conseguindo o acesso a todos, né?

[01:04:43.00] Pesquisador: é, muito difícil! A gente levantou, mas é muito difícil contactar, conversar... Pior ainda, conseguir algum retorno, fazer com que o estudante participe mais...

[01:04:53.22] Especialista: é, é difícil! Assim, às vezes eu ligo, converso com a mãe, converso com o menino: "ah não! Faz sim, bobo, você vai perder o ano? Pensa pra você ver" [risos] eu vou assim, sabe? "Chega o ano que vem, você vai perder o ano? Larga de ser bobo, escreve aí um pouquinho".

[01:05:13.29] Pesquisador: pois é, exatamente.

[01:05:15.00] Especialista: é, uai! Não dá pra gente exigir grandes coisas agora, não. Não dá.

[01:05:22.00] Pesquisador: é isso, é irreal, né? Fora de mão. Mas é isso então, Marina!

[01:05:28.27] Especialista: então tá bom, Ian!

[01:05:30.09] Pesquisador: eu agradeço a você pelo papo, pela prosa, foi bom te conhecer também!

[01:05:34.05] Especialista: eu também, gostei muito!

[01:05:35.16] Pesquisador: eu retorno pra você, tá? Assim que transcrever, textualizar, analisar, eu vou retornar um perfilzinho pra você, dessa nossa conversa, em primeira pessoa; como se fosse você falando de suas práticas. Aí você vê, se você quer acrescentar, se quer retirar, se corresponde ao que a gente conversou, tá bem? Pra que eu não corra o risco...

[01:05:54.17] Especialista: tá certo! Espero ter te ajudado, viu?

[01:05:58.01] Pesquisador: ah, ajudou bastante! Que é isso... É muito raro encontrar uma orientadora, né, é muito raro!

[01:06:03.10] Especialista: é verdade! Tá vendo?!

[01:06:11.11] Pesquisador: [risos] aí a gente acaba ficando refém dos documentos e de coisas que pessoas falaram sobre a orientação, e não... É bom ter o contato com uma pessoa que exerce essa profissão, sabe? Que sabe como é o dia-a-dia, quais são os desafios...

[01:06:25.26] Especialista: com certeza!

[01:06:25.19] Pesquisador: é isso! Agradeço bastante.

[01:06:28.00] Especialista: aqui, foi um prazer, viu?!

[01:06:29.06] Pesquisador: o prazer é todo meu! Agradeço bastante e bons trabalhos pra nós aí, nessas dificuldades todas...

[01:06:34.22] Especialista: vamo lá! Eu estou às ordens, para o que você precisar, viu?

[01:06:39.08] Pesquisador: sim, obrigado! Vou parar a gravação aqui...

[01:06:41.27] Especialista: um abraço!