



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

ADRIANA APARECIDA RAMOS MIRON FERREIRA

ESCOLA FLAMÍNIO: UM ESTUDO SOBRE A CULTURA ESCOLAR

São Paulo

2024

ADRIANA APARECIDA RAMOS MIRON FERREIRA

ESCOLA FLAMÍNIO: UM ESTUDO SOBRE A CULTURA ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), da Universidade Nove de Julho (Uninove), na Linha de Pesquisa e Intervenção em Gestão Educacional (Lipiges), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira

São Paulo

2024

Ferreira, Adriana Aparecida Ramos Miron.

Escola Flaminio: um estudo sobre a cultura escolar. / Adriana Aparecida Ramos Miron Ferreira. 2024.

139 f.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2024.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Rosiley Aparecida Teixeira.

1. Instituições escolares. 2. Relações interpessoais. 3. Cultura escolar.

I. Teixeira, Rosiley Aparecida.

II. Título

CDU 372

ADRIANA APARECIDA RAMOS MIRON FERREIRA

ESCOLA FLAMÍNIO: UM ESTUDO SOBRE A CULTURA ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), da Universidade Nove de Julho (Uninove), na Linha de Pesquisa e Intervenção em Gestão Educacional (Lipiges), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Pela banca examinadora, formada por:

São Paulo, 18 de novembro de 2024

Presidente: Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira – Orientadora (Uninove)

Membro: Profa. Dra. Patrícia Aparecida Bioto (Uninove)

Membro: Prof. Dr. Rodnei Pereira (Unicid)

Suplente: Profa. Dra. Adriana Terçariol (Uninove)

Membro: Profa. Dra. Raquel Rosan Christino Gitahy (Unoeste)

Dedico esta dissertação à equipe escolar da Escola Municipal de Educação Básica Flamínia, que me acolheu enquanto diretora e pesquisadora durante quatro anos. São pessoas que compartilharam comigo muitas alegrias e frustrações e que serão sempre uma grande referência para mim.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi uma verdadeira jornada, e eu jamais teria conseguido sem o apoio e carinho de tantas pessoas especiais, que estiveram ao meu lado durante esse processo. Primeiramente, ao meu querido marido e aos meus filhos. Meu coração transborda de gratidão. Mesmo interrompendo meus raciocínios com pedidos como “arruma esse brinquedo”, “liga o videogame pra mim” ou o clássico “Mãeee, ele está me batendo!”, vocês souberam entender minhas ausências e, ainda assim, sempre me ofereceram amor e incentivo, mesmo nos momentos mais desafiadores. Obrigada por acreditarem em mim e por me darem forças para seguir adiante.

À minha mãe, meu porto seguro, que esteve presente em cada passo, oferecendo apoio emocional e aquele carinho único que só uma mãe sabe dar. Sua presença tornou tudo mais leve e possível. E à Sandra, minha outra metade, a pessoa que compartilha comigo as obrigações de dona de casa e de mãe. Sem você ao meu lado, enfrentando os desafios diários com tanto carinho e dedicação à minha família, eu não teria conseguido me concentrar nos estudos com a tranquilidade que precisei. Você foi um verdadeiro anjo!

À minha amiga e parceira de todas as horas, Ana Paula, minha gratidão especial. Sua companhia foi essencial, tanto no apoio profissional quanto nas maratonas de estudos. Juntas, enfrentamos desafios e celebramos conquistas. Ter você ao meu lado tornou essa jornada muito mais alegre e gratificante.

Aos meus professores do mestrado, que me abriram as portas para esse universo maravilhoso do conhecimento, minha mais sincera gratidão. Você não só transmitiram saber, mas também despertaram em mim uma paixão ainda maior pela aprendizagem. Cada aula, cada discussão e cada novo conceito foi uma janela aberta para um mundo repleto de possibilidades.

E, finalmente, à minha orientadora, que acreditou em mim desde o início, apostou naquele projeto inicial e me guiou com paciência e sabedoria até a conclusão deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

A todos vocês, minha eterna gratidão, por terem sido parte dessa jornada tão importante!

Não há instituição sem história e não há história sem sentido. O desafio é trazer à luz esse sentido e, com frequência, há boas surpresas. (Sanfelice, 2007, p. 79).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a cultura escolar da Escola Municipal de Educação Básica Estudante Flamínio Araújo de Castro Rangel. Diante da complexidade da cultura escolar, surge a seguinte pergunta: Como os diversos aspectos da cultura escolar na Escola Flamínio definem as relações entre os membros da equipe escolar no planejamento e execução de ações coletivas? Este questionamento direcionará a investigação, buscando desvendar as nuances que caracterizam a cultura escolar da instituição escolar e compreender como esses elementos impactam a experiência educacional de seus envolvidos. O objetivo geral é avaliar a cultura escolar nas relações da equipe, especialmente no processo de tomada de decisões coletivas. Como objetivos específicos, foram elencados: a) analisar historicamente quais as características da escola que contribuem para a formação de sua cultura; b) investigar como a cultura escolar afeta as relações dos membros da equipe; c) refletir sobre as propostas pedagógicas, de forma a compreender como elas impactam na experiência educacional dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. A escola, pioneira em São Bernardo do Campo/SP, foi fundada na década de 1960 e passou por transformações significativas, tanto no perfil de sua equipe quanto nas práticas pedagógicas. O estudo foca o período de 2009 a 2023, para o levantamento documental e análise histórica da escola, e o período de 2021 a 2023, para a discussão da roda de conversa a fim de investigar as características dessa instituição. Foram analisadas pautas e atas das reuniões pedagógicas, Projetos Político-Pedagógicos e registros das reuniões de Hora de Atividade Pedagógica Coletiva (HTPC), refletindo sobre suas implicações na cultura escolar. A pesquisa utilizou o conceito de “roda de conversa”, baseado em uma metodologia participativa que visa promover o diálogo e a reflexão colaborativa entre os professores, inspirada na pedagogia de Paulo Freire e fundamentada por Cecília Warschauer. Os resultados revelaram que a pandemia gerou certa instabilidade, demandando uma reestruturação do cotidiano, que estava em processo de consolidação. Embora marcada por valores colaborativos, a instituição enfrentou desafios na integração da equipe nos processos decisórios, agravados pela pressão externa, que reduz os espaços democráticos necessários para reflexões sobre o trabalho a ser desenvolvido. Apesar desses desafios, evidenciou-se um fortalecimento gradual da resiliência e da capacidade de adaptação da equipe diante das adversidades. Ademais, a pesquisa destacou que, quando fortalecida, a cultura colaborativa contribui para o senso de pertencimento e a melhoria das relações interpessoais. O estudo tem como base teórica Dominique Julia, que define a cultura escolar como um conjunto de normas, valores e práticas; Henry Giroux, com a reflexão sobre o papel do professor como agente transformador da sociedade; Angel Pérez Gómez; com a discussão sobre a pressão da sociedade neoliberal dentro do cotidiano escolar; e Jorge Ávila de Lima, destacando a importância da cultura colaborativa no desenvolvimento de práticas pedagógicas. A análise é concluída com a construção de um infográfico, que aponta os principais desafios e potencialidades da cultura escolar da instituição.

Palavras-chave: instituições escolares; relações interpessoais; cultura escolar.

ABSTRACT

The present research focuses on the school culture of the Municipal School of Basic Education Estudante Flamínio Araújo de Castro Rangel. Given the complexity of school culture, the following question arises: How do the various aspects of school culture at Escola Flamínio shape the relationships among school team members in planning and executing collective actions? This question guides the investigation, aiming to uncover the nuances characterizing the institution's school culture and understand how these elements impact the educational experience of those involved. The general objective is to evaluate the influence of school culture on team relationships, especially in the process of collective decision-making. Specific objectives include: a) analyzing historically the characteristics of the school that contribute to the formation of its culture; b) investigating how school culture affects team members' relationships; c) reflecting on pedagogical proposals to understand how they impact the educational experience of those involved in the teaching and learning process. The school, a pioneer in São Bernardo do Campo/SP, was founded in the 1960s and has undergone significant transformations in both its staff profile and pedagogical practices. The study focuses on the period from 2009 to 2023 for document collection and historical analysis and the period from 2021 to 2023 for the discussion through dialogue circles to investigate the institution's characteristics. Meeting minutes, pedagogical project plans, and records from Collective Pedagogical Activity Hour (HTPC) meetings were analyzed, reflecting on their implications for school culture. The research employed the concept of "dialogue circles," based on a participatory methodology aimed at promoting dialogue and collaborative reflection among teachers, inspired by Paulo Freire's pedagogy and supported by Cecília Warschauer. The results revealed that the pandemic significantly influenced the school's culture, causing instability and necessitating a restructuring of the daily routine that was in the process of consolidation. Although marked by collaborative values, the institution faces challenges in integrating the team into decision-making processes, exacerbated by external pressures that reduce democratic spaces necessary for reflections on the work to be developed. Despite these challenges, a gradual strengthening of the team's resilience and ability to adapt to adversities was observed. Furthermore, the research highlighted that a strengthened collaborative culture contributes to a sense of belonging and improved interpersonal relationships. The theoretical foundation of the study includes Dominique Julia, who defines school culture as a set of norms, values, and practices; Henry Giroux, reflecting on the teacher's role as a transformative agent of society; Angel Pérez Gómez, discussing the pressures of neoliberal society within school life; and Jorge Ávila de Lima, emphasizing the importance of collaborative culture in developing pedagogical practices. The analysis concludes with an infographic outlining the main challenges and potentialities of the institution's school culture.

Keywords: school institutions; interpersonal relations; school culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caderno de matrícula 1946	27
Figura 2 – Arquivo Morto antes da organização e catalogação	28
Figura 3 – Arquivo Morto: processo de organização e catalogação.....	29
Figura 4 – Localização do bairro Assunção, São Bernardo do Campo	32
Figura 5 – Espaços externos da Escola Flamínio	48
Figura 6 – Salas de aula da Escola Flamínio	49
Figura 7 – Quadra poliesportiva coberta	49
Figura 8 – Cozinha e refeitório.....	49
Figura 9 – Espaços externos	50
Figura 10 – Parquinho	50
Figura 11 – Biblioteca Interativa	51
Figura 12 – Ateliê de Arte	52
Figura 13 – Sala de recursos.....	52
Figura 14 – Sala de informática e educação <i>maker</i>	53
Figura 15 – Espaço coberto instalado no local que dá acesso à quadra e ao bloco de salas	54
Figura 16 – Sala de corpo e movimento e palco.....	55
Figura 17 – Convite para a roda de conversa	84
Figura 18 – Convite final.....	84
Figura 19 – Registro do encontro	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Levantamento das notas do Ideb	60
Gráfico 2 – Levantamento da taxa de aprovações.....	61
Gráfico 3 – Nota do Ideb Escola x Município.....	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento da documentação encontrada	29
Tabela 2 – Percentual da população, por grupo de idade, do bairro Assunção e total do município de São Bernardo do Campo, 2010.....	33
Tabela 3 – Número de alunos matriculados nas escolas do bairro Assunção, por tipo e rede de ensino, São Bernardo do Campo, 2020	34
Tabela 4 – Taxa de reprovações do Ensino Fundamental Regular (2009 a 2023)	61
Tabela 5 – Participantes da roda de conversa.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APM	Associação de Pais e Mestres
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAGECPM	Curso de autogestão do conhecimento presencial e modular
CME	Conselho Municipal de Educação
CMED	Comissão Municipal de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
E.E.P.S.G.	Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau
E.E.	Escola Estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMIPs	Escolas Municipais de Iniciação Profissional
EOT	Equipe de Orientação Técnica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDUNESP	Fundação para o Desenvolvimento da UNESP
Grande ABC	Região do Grande ABC (São Bernardo do Campo, Santo André, São Caetano do Sul, entre outros municípios)
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOVA SBC	Movimento de Alfabetização de Adultos de São Bernardo do Campo
OP	Orientador Pedagógico
PABEs	Professor Assistente da Biblioteca Estudantil
Papp Tec	Professor de apoio aos projetos pedagógicos tecnológicos
PME	Plano Municipal de Educação
PMSBC	Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROMAC	Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SE	Secretaria de Educação

SUMÁRIO

MINHA HISTÓRIA DE VIDA E RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO	13
INTRODUÇÃO	20
LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES	23
1 FLAMÍNIO, UMA ESCOLA EM ESTUDO	26
1.1 ARQUIVO MORTO E A SUA MEMÓRIA	26
1.2 A COMUNIDADE E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO LOCAL	31
1.3 AS MARCAS DO TEMPO EM SUA HISTÓRIA	35
1.4 FLAMÍNIO NA PANDEMIA	40
1.5 EQUIPE COMO ORGANISMO VIVO	43
1.6 SEU RETRATO ATUAL (ESPAÇO FÍSICO)	47
1.7 SEU DESEMPENHO ENQUANTO INSTITUIÇÃO DE ENSINO	57
2 O ESTUDO DA CULTURA ESCOLAR.....	64
2.1 A IMPORTÂNCIA DE SE ESTUDAR A INSTITUIÇÃO ESCOLAR PARA DESVELAR SUA CULTURA	64
2.2 INSTITUIÇÃO ESCOLAR: SEU CONCEITO E SUA FUNÇÃO	67
2.3 CULTURA E SUA IMPORTÂNCIA NA SOCIEDADE	68
2.4 CULTURA ESCOLAR E SUAS NUANCES	69
2.5 PROFESSORES ENQUANTO GRUPO SOCIAL DA CULTURA ESCOLAR	74
3 CONHECENDO E ANALISANDO O COTIDIANO DA ESCOLA FLAMÍNIO	77
3.1 DELINEANDO A PESQUISA	77
3.2 OS DOCUMENTOS E SUAS INFORMAÇÕES	80
3.3 O PODER DO DIÁLOGO: RODA DE CONVERSA	83
3.4 A INVESTIGAÇÃO DOS DADOS: O QUE ELES DIZEM SOBRE SUA CULTURA ESCOLAR.....	86
3.5 SEU LEGADO: O PRODUTO COLETIVO	102
3.5.1 Organização e estrutura do infográfico	103
3.5.2 Infográfico como ferramenta pedagógica e de disseminação do conhecimento	104
3.5.3 Conclusão sobre a relevância do infográfico como produto educacional	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	110
ANEXO A – Levantamento da equipe escolar 2009-2023	115
ANEXO B – Roteiro de roda de conversa	121
ANEXO C – Transcrição da roda de conversa com os professores da Escola Flamínio	123

MINHA HISTÓRIA DE VIDA E RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO

Ao iniciar minha escrita, fiquei muito empolgada, pois acreditava que estava tudo delineado em minha cabeça. Fiquei extasiada com a oportunidade de registrar meu percurso até o momento e foi isso que me motivou a enfrentar esse desafio de me arriscar como pesquisadora da prática educacional.

Porém, antes de começar o primeiro parágrafo, eu me deparei com a dificuldade que enfrentamos ao traduzir, na escrita, todos os nossos pensamentos e intenções. Recordei também da dinâmica feita em uma das disciplinas do programa do mestrado profissional, que deu origem a esta dissertação, na qual precisávamos descrever um objeto desenhado, comparando-o com o objeto de inspiração, sem fazer juízo de valor. Foi um grande desafio, em que, a todo momento, as pessoas que se propunham ao exercício precisavam ser alertadas sobre o que era a realidade, o que era um conceito, com reflexões partindo do ponto de vista.

Nesta produção, eu me deparo com o mesmo desafio: não que minha escrita seja apenas descritiva, pois um texto nunca é neutro, mas que ela seja clara, permitindo ao leitor a oportunidade de distinguir o que é fato e o que são minhas conclusões ou percepções.

Pensei em começar me inspirando na trajetória que compôs o pré-projeto desta dissertação, mas, considerando todo o meu processo evolutivo, enquanto profissional e pesquisadora, concluí o quanto seria importante revisitar essa trajetória numa perspectiva investigativa e de resgate dos meus objetivos.

Começo meu relato falando um pouco sobre minha infância, na qual, como a maioria das crianças, tive meu primeiro contato com a instituição escolar. Confesso que, inicialmente, não gostei da ideia de frequentá-la diariamente, e acabei por não fazer a educação infantil. Aos seis anos de idade, fui, enfim, “obrigada” a aceitar a ideia de fazer parte de outra instituição que não fosse minha família, e me adaptei a essa nova realidade.

O ensino fundamental, anos iniciais, foi uma época de descobertas e de interações, que fizeram com que eu aprendesse meu lugar no mundo, naquele momento. Não tive dificuldades em me alfabetizar, mas não me lembro de ter muitos incentivos para o uso dessa habilidade em outras funções que não fossem ler um manual de instruções, orientações necessárias para alguma situação ou textos estritamente pedagógicos. Não era muito caprichosa. Confesso que até hoje tenho minhas dificuldades nesse quesito. Expressar-me era sempre desafiador, e eu me identificava mais com os números, que, na minha percepção, não davam abertura para conclusões relativas.

O ensino fundamental, anos finais (7^a e 8^a séries), foi um momento muito delicado em minha vida. Filha de família de classe trabalhadora, com pouca estrutura familiar e com o pai, provedor da família, sem emprego, foi decidido por meus pais que iríamos mudar de cidade, tentar a vida na Ilha de Cananéia, onde minha avó paterna morava. Nesse momento, eu me separei dos meus dois irmãos, que já trabalhavam e ficaram com minha tia em Santo André, e acompanhei meus genitores na nova cidade. Para um indivíduo que está entrando em sua adolescência, mudar de ambiente dessa forma e conquistar seu espaço dentro de um novo grupo de convívio é bastante complexo. Tudo era muito diferente: as conversas, o tipo de vida e até a forma de falar. Levei um tempo para me adaptar. Foi difícil construir um senso de pertencimento naquele ambiente. Posso dizer que não tenho muitas recordações dessa época. Lembro-me de poucos nomes de amigos da escola, e, mesmo me esforçando para lembrar algo ou mesmo o nome de algum professor, não consigo recordar. Penso que, nesse momento, passei por um longo processo de falta de espaço, tanto que cheguei a voltar para Santo André e morar com a minha tia e meus irmãos, mas também não deu certo.

Depois de dois anos de tentativas frustradas, ora sem os pais e ora sem o resto da família e sem vínculo efetivo com amigos no ambiente escolar, retornei para Cananéia, em uma situação muito precária, pois, mais uma vez, meu pai se encontrava desempregado e sem muitas oportunidades para reintrodução no mercado de trabalho. Eu, que, nesse momento, já havia sido inserida nessa rotina de trabalhadora, ainda que informalmente, senti-me na obrigação de contribuir com a renda familiar.

Sem muitas possibilidades, comecei a limpar peixe no cais da cidade, trabalhando por produção, sem horário estipulado e com desgaste físico muito grande. Estava matriculada no ensino médio, mas poucas vezes tive a possibilidade de participar das aulas. Nessa época, não via sentido algum em estar nesse ambiente. As perspectivas eram poucas, e o que mais importava era conseguir recursos financeiros minimamente para nos manter. Aquele ano escolar foi perdido. Lembro que, em um dos poucos dias em que estive presente, um professor de matemática me disse que eu não passaria de ano de jeito algum, pois só faltava. Essa fala me marcou profundamente e fez com que apenas na matéria dele eu concluisse as provas e fosse aprovada.

Relato essas vivências não como forma de heroísmo, tampouco para romantizar minha trajetória escolar, como a lógica da nossa sociedade neoliberal faz para incentivar a meritocracia, mas para evidenciar como as vivências das pessoas podem afastá-las de seus direitos. A educação, que é um direito público subjetivo desde a Constituição Federal de 1988, não foi cumprida em sua totalidade no meu caso, e continua sendo negligenciada em muitos

outros casos parecidos com o meu. Por facetas do destino, meu caminho retornou para a educação, mas para muitos acaba sendo um caminho sem volta.

No ano seguinte (2000), diante de toda a situação, minha mãe, com a ajuda dos meus irmãos, resolveu voltar para Santo André. Nessa época, com meus quinze anos, tive como primeira atitude construir meu currículo, porém tinha consciência de que, para conseguir uma oportunidade de emprego melhor, precisava estar matriculada na escola. Nesse sentido, com a ajuda de minha mãe, voltei a estudar. Novamente, precisei conquistar meu espaço dentro de um grupo que já estava formado, pois muitos estudavam juntos há anos, e eu, uma menina que acabara de chegar de uma cidade pequena, com uma realidade de vida bem diferente de todos, precisava me integrar àquele espaço. Mas, diferente da realidade que vivi no ano anterior, meu novo emprego, em uma papelaria próxima de casa, dava-me a oportunidade de participar frequentemente das aulas, e logo fui me sentindo pertencente àquela realidade. Tenho boas lembranças, não só dos amigos e da minha nova identidade de estudante do ensino médio, mas, também, dos professores que me acolheram e me incentivaram. Tive uma afinidade extraordinária com a professora de matemática, que, num primeiro momento, incentivou-me a fazer licenciatura na matéria, para lecionar. Acredito que essa foi a primeira vez que alguém considerou a possibilidade da continuidade dos meus estudos, pois, na minha realidade familiar, a universidade era algo inatingível.

Durante esse ano, tive a oportunidade de trocar de trabalho e comecei a atuar na secretaria de uma escola de educação infantil do setor privado. Depois de alguns meses, fui convidada a assumir uma sala de crianças de 2 anos. Sem saber exatamente qual seria minha função como professora, mas muito feliz com a oportunidade, eu me aventurei nesse novo desafio. Dentro das minhas possibilidades, fiz o meu melhor, mas algo despertava dentro de mim: sabia, em meu íntimo, que ser professora era muito mais do que apenas cuidar das crianças. Estimulada por essa aflição, procurei o que era possível naquele momento: o magistério. Era ano de 2002, dentro da década da educação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Neste contexto, o fim do magistério estava sendo discutido, e poucas escolas do município ainda ofertavam essa modalidade.

Em 2003, por indicação da mãe de um aluno, fui chamada para trabalhar em outra escola, um pouco maior e com mais recursos. Iniciei o magistério no período da manhã e trabalhava no período da tarde. Mais uma vez, precisei me adaptar a novos grupos. Ao contrário do anterior, não fui tão bem integrada. Não sei se minha personalidade investigativa ou até mais voltada para exatas não compreendia o que as pastas de datas comemorativas e letras pedagógicas iriam contribuir para a qualificação da minha atuação como professora. Na escola,

continuava com os alunos da mesma faixa etária da escola anterior e tentava me aproximar das professoras mais experientes para entender quais as características necessárias para ter uma atuação de qualidade. Observava a importância dada à perfeição das atividades, assim como era ensinado no magistério, e tudo isso me angustiava.

Nesse mesmo ano, devido a um acordo firmado com um mercado do bairro, a escola passou por uma grande expansão, o que demandou a contratação de mais professores. Durante esse crescimento, desenvolvi uma afinidade com uma educadora que me apresentou Paulo Freire. Fiquei encantada com o quanto tudo fazia sentido, ao olhar por essa perspectiva, com a importância de nosso trabalho e seu potencial libertador. Nessa mesma expansão, surgiu a possibilidade de ampliar minha carga horária de trabalho, o que contribuiu para o aumento dos meus rendimentos e possibilitou meu acesso à universidade.

No ano de 2004, embarquei em uma nova realidade: professora de duas turmas de educação infantil e universitária do curso de pedagogia na Universidade do Grande ABC, no campus de Santo André, período noturno. O ambiente acadêmico mudou minha forma de ver o mundo em todos os aspectos. Minha função de professora tomou outra conotação: teoria e prática começaram a se conectar e se complementar. Minha parceria com aquela professora mais experiente, que me mostrou outra face da educação, estava cada dia mais solidificada. A escola, que antes estava preocupada com outras questões, começou a se voltar para os fundamentos da educação, e as práticas começaram a se transformar. O período do meu curso de pedagogia e da minha atuação nessa unidade escolar foi o mais intenso, quando me senti mais pertencente àquele grupo. Eu me sentia responsável e parte daquele trabalho que estava sendo concretizado. Concluí meu curso superior em 2007, fiz especializações e participei de vários cursos e congressos. Todo ano fazia projetos diferentes, movimentava ações diversas e me desenvolvia como professora alfabetizadora. Conhecia e havia alfabetizado praticamente todos os alunos do ensino fundamental, e os pequenos da educação infantil já sabiam que eu seria sua professora. As famílias me conheciam e tínhamos uma ótima relação de parceria.

Por motivos diversos e com a intenção de ampliar minha atuação em pedagogia, comecei a prestar concursos públicos na área da educação, até que, em 2010, fui aprovada para o cargo de auxiliar de educação infantil em Santo André. Foi uma mudança brusca, de professora referência de uma escola para auxiliar de desenvolvimento infantil em uma creche. Fiquei seis meses na função. Depois, fui chamada para o cargo de professora em São Bernardo do Campo. No período de 2010 a 2019, passei por quatro redes diferentes (São Bernardo do Campo, Santo André, Diadema e São Paulo). Atuei na creche, educação infantil e no ensino fundamental I. Conheci muitas escolas, mas percebo, neste resgate de memória, que não criei vínculos sólidos

nesse percurso. Aprendi muito com a diversidade e com a cultura de cada instituição. Fiz intercâmbio de muitas práticas significativas e contribui de alguma forma com o aprimoramento de cada uma delas, mas não me sinto com propriedade para relatar as ações e práticas que nelas aconteciam.

Neste momento de reflexão, eu me deparo com a indagação de quanto é importante para o indivíduo se sentir pertencente ao grupo em que está inserido e como isso é complexo e leva tempo para se constituir. As vivências em ambientes diferentes são importantes para que não nos fechemos em verdades absolutas, mas o tempo para que possamos contribuir de maneira significativa na realidade daquele ambiente é igualmente relevante.

Dentro desse período, continuei minha vida acadêmica, fazendo especialização (pós-graduação) no Centro Universitário Barão de Mauá em Comunicação e Informação Educacional e Empresarial. Nele, adquiri conhecimentos que me ajudaram a introduzir as novas tecnologias em sala de aula.

Ingressei no cargo de diretora escolar na rede de São Bernardo do Campo em agosto de 2019. Os primeiros quinze dias foram destinados à integração entre os 35 primeiros convocados do concurso. Essa ação contribuiu para que estreitássemos nossas relações e construíssemos uma rede de apoio que contribui até hoje para nossas práticas, além de, por meio de muitas ações e iniciativas, proporcionar mudanças relevantes e substanciais na rede municipal como um todo. Nesse mesmo ano, assumi uma escola com o cargo provisório, pois, dentro do processo legal do município, só recebemos nossa titularidade fixa depois da primeira remoção geral da rede. Chegando nessas condições e compondo uma equipe muito consolidada, que passava por um momento peculiar, pois a última diretora havia atuado nessa mesma unidade por dezoito anos, enfrentei muita resistência. Todas as ações eram questionadas e seguidas de colocações como “sempre foi assim”, “nós sempre fizemos dessa forma”, “sempre deu certo assim”, etc. Aos poucos, fui encontrando estratégias de aproximação com o grupo. Diante das dificuldades encontradas, decidi fazer outra pós-graduação, agora na área de gestão escolar (MBA em Gestão Escolar), na Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, instituição conveniada com a Universidade de São Paulo. Foram estudos que me ajudaram a entender meu lugar dentro dessa instituição.

No ano seguinte (2020), deparamo-nos com a pandemia, que fez com que todas as relações ficassem mais afloradas. Foi um momento desafiador e acredito que, por minha pouca experiência, ou talvez pelos laços não estarem bem consolidados, algumas ações foram muito dolorosas, no sentido de falta de corresponsabilização da equipe como um todo. Um fato que ilustra muito bem essa dinâmica foi a implementação do *Google Classroom* como ferramenta

de interação com os alunos. Decisão tomada exclusivamente por mim e que causou uma revolta muito grande na equipe. Implementei a ferramenta com a ajuda de poucos que acreditavam ser a ação mais coerente. Atuei não só como gestora escolar, mas banquei o projeto desde seu planejamento até sua execução. Os professores, num primeiro momento, usavam a ferramenta contra sua vontade e não se empenhavam em qualificar aquela ação. Em certo momento do ano, a Secretaria de Educação, considerando as práticas da rede, decidiu que todas as unidades escolares migrassem para essa plataforma. De maneira que, mesmo com todos os percalços, não tivemos trabalho redobrado, pois tínhamos sido uma das unidades escolares pioneiras no uso da plataforma. Feito esse que me encheu de orgulho e que, por muitas vezes, fez-me relembrar à equipe que aquela minha decisão foi a mais assertiva. Porém, distanciando-me do fato e refletindo sobre a importância do trabalho colaborativo, eu me questiono a respeito.

Será que realmente foi a melhor escolha? Se o grupo tivesse decidido atuar de outra forma, em que a equipe, coletivamente, julgasse ser a melhor saída naquele momento, as pessoas teriam se envolvido de outra maneira? E se a ação tivesse dado errado, eu seria a única culpada pelo insucesso? Se a decisão fosse conjunta, esse fardo seria da equipe como um todo? Valeria mais a pena ter tido o trabalho dobrado em migrar para a plataforma indicada pela rede depois, do que ter sido pioneira no uso desta, sem a aceitação da equipe?

Em 2021, em meio ao ensino remoto, assumi a escola atual como diretora titular. A recepção foi muito acolhedora, diferentemente da escola anterior. A nova escola passava por um momento de transição de gestão de quatro anos, durante o qual uma professora foi designada para substituir a direção. A sensação que eu tinha era de que todos esperavam a chegada dessa nova diretora, que iria compor aquele grupo e que, ao contrário da outra experiência, não me viam como alguém que estava tomando o lugar de uma pessoa importante na identidade coletiva, mas sim como a pessoa que faltava para que a equipe estivesse completa.

Por outro lado, algo me causava estranheza: quando abria discussões com a equipe sobre decisões importantes a serem tomadas, poucas contribuições eram feitas. Não surgiam muitas propostas e nem muitas críticas aos caminhos que iam se delineando. Quando lançávamos ações, elas eram acatadas e executadas, mas sem envolvimento efetivo, apenas cumprindo o que foi combinado.

Falas como “não fiz nenhum projeto porque a gestão não mandou” ou “poderíamos ter feito uma intervenção pedagógica no dia da reunião com os pais de outra maneira, mas como vocês mandaram fazer dessa forma”, ainda acontecem. Isso fez aflorar minha vontade de me aprofundar nesses relacionamentos. Justifico esse meu interesse, pois, dentro desse tempo em que atuo na educação pública, é a instituição em que mais me senti pertencente. Remeto à

mesma sensação que tinha lá na escola onde me constituió como professora alfabetizadora e como aquele lugar e suas relações foram de extrema importância para meu desenvolvimento, não só como profissional, mas como pessoa. Acredito que, mais uma vez, tenho a oportunidade de compor a cultura de um local e que posso contribuir ainda mais do que contribui em outras escolas, nas quais pude intercambiar as práticas de sucesso que tive a oportunidade de vivenciar. Agora, posso, de fato, fazer parte e transformar o ambiente onde estamos inseridos.

Assim, nasce meu interesse por uma nova jornada de estudos. Mas, nesse momento, almejava algo diferente; na verdade, algo específico: gostaria de investigar a minha realidade, analisar o meu cotidiano e dar as minhas contribuições enquanto pesquisadora. Em 2022, entrei como aluna especial na Universidade Federal do ABC, na disciplina Poder Local, do professor José Blanes Sala. Foi nesse momento que senti que havia encontrado meu novo desafio. Queria adentrar ao mundo acadêmico e iniciar minha vida como pesquisadora. Fui explorar as oportunidades e, dentre elas, encontrei, na Universidade Nove de Julho, o programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, com a linha de pesquisa e intervenção em gestão educacional. Acompanhei a página até a abertura do edital do processo seletivo, quando submeti meu pré-projeto de pesquisa. Nele, a proposta era pesquisar sobre a gestão democrática e como ela pode transformar a sociedade, considerando que um cidadão ativo toma consciência de sua importância no ambiente e se considera corresponsável pelas relações nele estabelecidas. Com esse projeto, fui selecionada para fazer parte do grupo de orientação da professora Rosiley, que me ajudou a afinar o olhar da minha pesquisa. Pensamos na oportunidade de pesquisar a escola em que atuo, já que ela tem uma longa história desde sua fundação, e, dentro desse percurso, focar na construção da cultura escolar ao longo do tempo e discutir sobre sua importância nas ações coletivas. Durante esse processo, refletindo sobre minhas vivências, percebi que, ao passar por diversas redes e escolas, sempre notei diferentes realidades. Apesar de o objetivo principal — educação de qualidade — prevalecer, cada instituição traduzia suas práticas de forma singular. Essa percepção se intensificou quando assumi a direção escolar, pois minha grande inquietude passou a ser: como qualificar aquela realidade, respeitando sua história e as práticas estabelecidas até o momento? É essa inquietação que guia minha pesquisa e dá sentido ao meu percurso acadêmico e profissional.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a cultura escolar da Escola Flamínio. Nesse contexto, busca-se responder à seguinte pergunta: Como os diversos aspectos da cultura escolar na Escola Flamínio definem as relações entre os membros da equipe escolar no planejamento e execução de ações coletivas? Como objetivo geral, pretende-se avaliar a influência dessa cultura nas relações entre os membros da equipe escolar, com foco especial no processo de tomada de decisões sobre ações coletivas. Inaugurada na década de 1960, a escola, pioneira na área da educação em São Bernardo do Campo/SP, passou desde então por transformações significativas, tanto no perfil de sua equipe quanto nas dinâmicas pedagógicas.

Devido a essas transformações, a escola torna-se um campo de pesquisa relevante, oferecendo um cenário rico para a análise das mudanças que ocorreram na cultura escolar e nas práticas pedagógicas. Como instituição que atravessou diferentes fases do desenvolvimento educacional, a escola permite investigar como essas mudanças impactaram as relações entre os membros da equipe e as decisões coletivas no ambiente escolar. Além disso, seu histórico e sua capacidade de adaptação às novas demandas educacionais fazem dela uma referência importante para a compreensão das práticas institucionais que moldam a educação contemporânea. Dessa forma, a escolha dessa escola possibilita um estudo aprofundado sobre como a história e a cultura institucional influenciam o cotidiano escolar e as estratégias de ação coletiva.

A análise proposta visa identificar as características da escola, refletir sobre sua história e compreender as transformações ocorridas entre 2009 e 2023. Além disso, busca discutir e avaliar a organização e implementação das ações coletivas realizadas nos últimos três anos (2021 a 2023) e suas repercussões no cotidiano escolar. A pesquisa enfoca, especialmente, os aspectos mais relevantes da cultura escolar sob a perspectiva do corpo docente. Para isso, foram examinados documentos importantes, como pautas e atas das reuniões pedagógicas, Projetos Político-Pedagógicos e registros das reuniões de Hora-Atividade Pedagógica Coletiva (HTPC), os quais desempenham papéis cruciais na construção e manutenção da cultura escolar. Esses documentos capturam as discussões, decisões e encaminhamentos realizados pela equipe escolar, revelando as prioridades e metas da equipe e comunidade escolar. Eles também documentam os planejamentos e processos de tomadas de decisão das ações coletivas, refletindo os valores institucionais em relação ao progresso acadêmico.

Entre esses documentos, o Projeto Político-Pedagógico se destaca como o guia central,

definindo os princípios, metas e estratégias da instituição, articulando a visão, a missão e os valores da escola. Ele fornece o contexto necessário para compreender a filosofia educacional adotada, os métodos pedagógicos preferenciais e as prioridades institucionais, funcionando como a base sobre a qual os outros registros e práticas se estruturam. A partir desses levantamentos, busca-se compreender como os contextos sociais (macro e micro) influenciaram as mudanças e as relações cotidianas da escola, contribuindo para a formação da cultura escolar contemporânea. A reflexão sobre a importância desse conhecimento visa qualificar as ações da equipe escolar.

O conceito de cultura escolar, amplamente discutido na literatura educacional, fundamenta a análise. Julia (2001) define cultura escolar como um conjunto de normas, valores e práticas que orientam tanto os conhecimentos a serem ensinados quanto as condutas a serem seguidas, refletindo finalidades que podem variar de acordo com o contexto social e histórico. No contexto educacional contemporâneo, a cultura escolar é vista como uma construção social dinâmica, adaptando-se às demandas políticas e sociais da comunidade escolar. Lima (2002) argumenta que a cultura colaborativa, formada pelas interações entre os membros da comunidade escolar, é essencial para o desenvolvimento de práticas educacionais eficazes. Essa perspectiva reforça a importância da colaboração entre professores e equipe pedagógica, como um fator que fortalece a cultura escolar e contribui para a melhoria da educação. No entanto, Pérez Gómez (2001) adverte que, no contexto de uma sociedade neoliberal, a cultura escolar enfrenta desafios significativos, uma vez que a pressão por resultados mensuráveis e o foco na eficiência podem prejudicar a colaboração e promover uma cultura competitiva dentro das escolas. Além disso, Ball, Maguire e Braun (2021) apontam que o cotidiano escolar não é estático, mas o resultado de contínuas disputas por significados e práticas. Eles argumentam que a cultura escolar é moldada por políticas institucionais e dinâmicas de poder, as quais afetam as interações entre professores, alunos e equipe de gestão.

A fim de aprofundar a compreensão dos aspectos relacionais e das práticas colaborativas no contexto escolar, foi proposta a realização de uma roda de conversa com os membros da equipe escolar. Essa metodologia participativa, inspirada na pedagogia de Paulo Freire (1996) e fundamentada nos estudos de Cecília Warschauer (2001), busca promover o diálogo, a reflexão coletiva e a troca de experiências entre os participantes. A roda de conversa foi organizada com o objetivo de abordar as ações coletivas realizadas na escola durante o período de 2021 a 2023, destacando seus desafios, avanços e impactos no cotidiano escolar.

Durante o processo de organização, foi priorizada a criação de um ambiente seguro e acolhedor, que favorecesse a escuta ativa e a manifestação de diferentes pontos de vista. O

convite foi feito a professores, coordenadores e demais membros da equipe, visando incluir perspectivas diversas e representar a multiplicidade de experiências presentes na escola. A dinâmica envolveu questões norteadoras, que exploravam os principais desafios enfrentados nas ações coletivas, as estratégias utilizadas para superá-los e os aprendizados adquiridos ao longo do tempo.

As discussões realizadas durante a roda de conversa proporcionaram um rico material para análise. Os participantes compartilharam percepções sobre a cultura escolar, enfatizando os valores colaborativos da instituição, mas também apontaram a necessidade de maior envolvimento e corresponsabilização em processos decisórios. Foi destacada a importância de criar espaços democráticos dentro da escola, que favoreçam a reflexão e o planejamento conjunto das ações pedagógicas.

Os dados coletados foram organizados e interpretados à luz do referencial teórico da pesquisa, permitindo uma compreensão mais aprofundada sobre como a cultura escolar se manifesta no cotidiano e influencia as relações interpessoais e as práticas colaborativas. Os resultados dessa etapa, combinados com a análise documental, contribuíram para a elaboração de um infográfico que sintetiza os principais achados da pesquisa, apontando desafios e potencialidades para a qualificação das práticas escolares.

No primeiro capítulo, é apresentado o levantamento histórico da instituição, abordando a comunidade atendida, a constituição do território e a relevância dessa instituição para os indivíduos desse território. Também será destacada a composição da equipe e as modificações ocorridas ao longo do tempo. No segundo capítulo, a pesquisa será fundamentada por concepções e perspectivas teóricas que discutem a cultura escolar, enfatizando o papel da escola na sociedade, as interações sociais e a relevância dos professores na dinâmica da rotina escolar. Essas reflexões são essenciais para embasar a discussão sobre a cultura escolar e a importância de qualificar as relações interpessoais cotidianas. Com os conhecimentos centrais adquiridos sobre o conceito de cultura escolar, o terceiro capítulo focará na roda de conversa, que trará as reflexões dos professores sobre as ações coletivas dos últimos anos e sua participação em cada uma delas. A análise fornecerá informações valiosas sobre como a cultura escolar se manifesta na prática, culminando na construção de um infográfico que destacará os pontos-chave, desafios e potencialidades para o aprimoramento da prática pedagógica e da cultura escolar da escola.

Nas considerações finais, será realizada a consolidação dos resultados e dados obtidos ao longo da pesquisa. Serão apresentadas as conclusões derivadas das análises, evidenciando as principais tendências e desafios identificados, além de destacar as contribuições específicas que esta pesquisa oferece ao campo da gestão educacional e às práticas pedagógicas. O estudo

busca aprofundar o entendimento sobre a dinâmica escolar da Escola Municipal de Educação Básica Estudante Flamínio Araújo de Castro Rangel e sua contribuição para a educação de qualidade.

LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Foi realizado o levantamento de teses, dissertações e artigos sobre duas vertentes que norteiam a pesquisa realizada nesta dissertação. Primeiramente sobre trabalhos que envolvessem o levantamento histórico de instituições escolares e outra vertente que abordasse o estudo da cultura escolar.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com as palavras-chave “memórias” e “escola”, foram encontrados 4.733 resultados. Com o objetivo de ser mais assertiva nos resultados, foram filtrados apenas os estudos vinculados à educação, diminuindo para 89 trabalhos. Desses, foram separados oito trabalhos que dialogam com a temática em questão, fazendo uma análise mais profunda da introdução e sumário, dos quais foram elencadas três dissertações que possuem características relevantes para a contribuição da pesquisa.

Foi escolhida a dissertação intitulada *Uma experiência de autogestão de professores e alunos da E.E.S.G. Prof. Ayres de Moura – 1984 a 1994*, de autoria de Carlos Eduardo Riqueti (2008), pela sua conotação histórica e exploratória de documentos e pelo protagonismo da comunidade escolar. Os resultados indicam que a autogestão nessa escola promoveu práticas didático-pedagógicas inovadoras, desafiando as normas tradicionais e envolvendo professores e alunos na tomada de decisões. A pesquisa revelou, também, as tensões políticas e pedagógicas enfrentadas, bem como o esgotamento do modelo ao longo do tempo.

Na dissertação *Identidade(s) docente(s), o sujeito-professor e suas escol(h)as: memórias, dizeres e fazeres de uma prática pedagógica*, Fernanda Aleixo Chuffi (2016) investigou a construção das identidades docentes no ensino fundamental. A autora utilizou depoimentos orais para explorar as trajetórias e experiências dos professores, destacando a memória discursiva como um elemento essencial na formação profissional. O estudo concluiu que as narrativas docentes revelam ressignificações constantes, influenciadas pelas interações sociais e pelos desafios enfrentados no cotidiano escolar.

A dissertação de Nadjelena de Araújo Souza (2018), intitulada *De Centro Interescolar de Segundo Grau a Escola Técnica Estadual do Maranhão Dr. João Bacelar Portela: história e memória de uma instituição escolar (1980-1996)*, foi escolhida por explorar uma instituição

escolar, com sua análise histórico-cultural e a abordagem de autores como Diana Vidal, Viñao Frago e Halbwachs. O estudo evidenciou como as mudanças estruturais e políticas moldaram as práticas escolares e as trajetórias educacionais. A pesquisa revelou que as políticas educacionais impulsionadas pelo Banco Mundial e pelo Ministério da Educação limitaram a inserção dos egressos no mercado de trabalho, destacando a desconexão entre as formações oferecidas e as demandas econômicas.

No que diz respeito a pesquisas sobre instituições, o que podemos ressaltar é a importância do propósito da pesquisa. Segundo Buffa e Nosella (2022), pesquisar instituições escolares não consiste em apenas desenterrar suas histórias, com objetivo saudosista. Só isso não justifica tamanho trabalho e nem garante que seus profissionais se comprometam com transformações sociais desejadas, mas sua compreensão histórica conscientiza sobre suas responsabilidades.

Nos trabalhos apreciados foi constatado estudos de práticas e percursos de instituições que se diferenciaram em sua prática, mas em nenhum foi aprofundado a questão da análise da cultura escolar e sua importância para o cotidiano e desenvolvimento de uma educação de qualidade. Elas se diferenciam em suas abordagens, mas se complementam no que diz respeito à proposta de investigação desta pesquisa, pois nela a intenção é analisar o cotidiano escolar e suas práticas e quais as consequências dessas ações sobre o protagonismo de seus agentes (educadores, alunos e comunidade).

Ainda com o objetivo de analisar o tema escolhido e com a intenção de saber o que está sendo discutido sobre o objeto de pesquisa, em busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com as palavras-chave “cultura escolar”, foram encontrados 21.792 resultados. Filtrando o assunto apenas com “educação”, foram obtidos 1.156 resultados, dentro os quais foram selecionadas três dissertações relevantes, sendo uma conceitual e dois estudos da cultura escolar por meio da análise de escolas. Nesta pesquisa, podemos constatar que muito tem sido discutido sobre a cultura escolar, porém é importante ressaltar que poucas produções acadêmicas abordam o tema dentro do cotidiano da instituição escolar.

Marcelo Oda Yamazato (2020), na sua pesquisa de mestrado intitulada *Produção acadêmica sobre cultura organizacional em escolas de educação básica no Brasil de 2006-2020*, realizou uma análise bibliográfica das produções acadêmicas sobre cultura organizacional. Os resultados indicaram que o estudo de caso é o método mais utilizado e que os temas mais frequentes incluem gestão democrática e desempenho escolar. Yamazato concluiu que, embora incipiente, o estudo da cultura organizacional nas escolas pode subsidiar práticas administrativas mais eficazes.

Na dissertação intitulada *Cultura e Clima Organizacional de uma Escola Pública Estadual com desempenho satisfatório no ENEM*, Nattácia Rocha Duarte Ruani (2017) analisou a influência da cultura e do clima organizacional no desempenho escolar. A pesquisa revelou que uma liderança capaz de identificar e fortalecer a cultura escolar contribui para o sucesso educacional, promovendo a flexibilidade, a comunicação transversal e o alinhamento de objetivos institucionais.

Na sua pesquisa de mestrado intitulada *História do Grupo Escolar Osório de Moraes: Sujeitos e Práticas Escolares (1932-1971)*, Maria Juliana Dias (2019) explorou as práticas pedagógicas e os sujeitos envolvidos na dinâmica do grupo escolar. O estudo destacou a importância dos documentos institucionais para compreender a evolução das práticas educativas e a influência das políticas públicas no cotidiano escolar.

Estas são dissertações muito relevantes para o aprofundamento desta pesquisa, pois primeiramente trouxeram a oportunidade de apreciar os levantamentos sobre a cultura organizacional das escolas, evidenciando autores como Edgar Schein, António Nóvoa e Heloísa Lück, que servirão de referência para este trabalho.

A abordagem sobre a cultura e clima organizacional evidencia sua importância para o sucesso educacional, mesmo tendo consciência de que esse sucesso é a soma de vários fatores. A liderança, que é capaz de detectar sua cultura e agir sobre ela, potencializa sua atuação explicitando e fortalecendo seus objetivos.

Por fim, as produções exemplificam o trabalho com os documentos oficiais, como os livros de matrículas, atas de reuniões pedagógicas, jornais, relatórios, regimentos e decretos em outros arquivos.

1 FLAMÍNIO, UMA ESCOLA EM ESTUDO

Neste capítulo será destacada a importância dos registros documentais da Escola Municipal de Educação Básica Estudante Flamínio Araújo de Castro Rangel, apresentando o trabalho de exploração e organização do “arquivo morto” como uma ação voltada à conservação e preservação da memória histórica da instituição. Em seguida, será explorado o papel dessa escola no contexto do bairro Assunção, em São Bernardo do Campo/SP, analisando seu entorno, sua história e o perfil socioeconômico da região, com ênfase na diversidade da comunidade atendida.

O texto também discute a trajetória histórica da escola, fundada na década de 1960 e municipalizada em 2002, consolidando-se como uma referência educacional. A adaptação da escola durante a pandemia de Covid-19 é destacada como exemplo de seu compromisso com a comunidade, ao abrir suas instalações para iniciativas de apoio social. A descrição da infraestrutura escolar enfatiza os espaços dedicados ao desenvolvimento integral dos alunos, incluindo áreas externas arborizadas, quadra poliesportiva e laboratório de informática, que promovem práticas pedagógicas interdisciplinares e incentivam a autonomia dos educandos. A equipe escolar é descrita como um “organismo vivo”, adaptável às mudanças ao longo do tempo e às transições de gestão, elementos que moldam a cultura escolar e fortalecem as dinâmicas colaborativas.

Encerra-se com uma análise do desempenho da escola em avaliações externas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e reflete sobre o impacto dessas métricas no cotidiano escolar. Em síntese, o capítulo 1 oferece subsídios para uma compreensão aprofundada do contexto da Escola Flamínio, estabelecendo a base para discussões sobre a cultura escolar, as relações interpessoais e a tomada de decisões coletivas no ambiente educacional.

1.1 ARQUIVO MORTO E A SUA MEMÓRIA

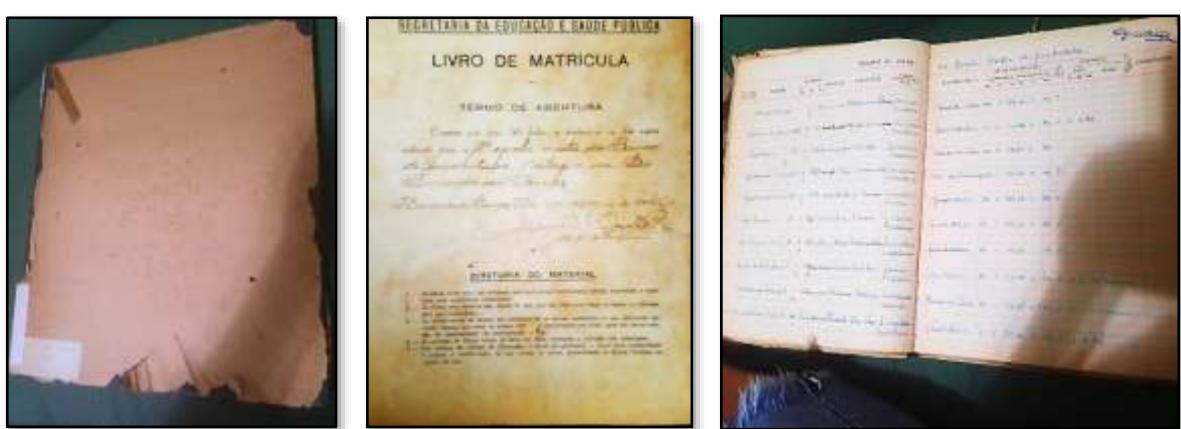
Este momento da pesquisa representou, sem dúvida, um dos mais aguardados por mim. Durante muito tempo, ansiava por adentrar este arquivo inerte, impulsionado pela curiosidade de investigar minuciosamente cada uma de suas caixas. Imaginava o potencial de informações relevantes que poderiam estar contidas em seu interior e como esses documentos, guardados por tanto tempo, poderiam contribuir para esclarecer, complementar ou mesmo resolver as indagações e reflexões que surgiram ao longo do tempo. Questões relacionadas à dinâmica das reuniões de equipe, como sua realização, frequência, pautas discutidas, composição do corpo funcional e dinâmicas de relacionamento interpessoal, figuravam entre minhas maiores motivações para explorar o passado documentado.

De acordo com Silva (2009), sobre a pesquisa em instituições escolares, já se previa o quanto desafiador seria o processo de coleta e organização de toda a documentação dispersa e sujeita à deterioração. Ao contrário das expectativas geradas ao observar as caixas meticulosamente etiquetadas e nomeadas, constatei que nem todas foram preservadas com o mesmo rigor. Algumas caixas, ao serem abertas, não continham os documentos descritos ou não estavam devidamente acomodadas. Inspirada nos estudos que fundamentaram a justificativa para a pesquisa em instituições escolares, meu objetivo vai além de simplesmente coletar informações relevantes para minha investigação. Busco também organizar e catalogar toda a documentação, de modo a garantir sua preservação e possibilitar sua contribuição para futuras pesquisas.

Antes mesmo deste momento de investigação minuciosa, já havia descoberto algumas pistas de documentos que poderiam lançar luz sobre o passado desta instituição. Um livro de aspecto notavelmente antigo sempre ocupou um lugar de destaque em uma das prateleiras. Diferenciava-se dos cadernos e pastas mais recentes, sendo identificado como o livro de matrículas referente ao período de 1946 a 1948 da 2ª Escola Mista do Bairro de Jurubatuba.

Este registro histórico contém uma riqueza de informações sobre os estudantes da época, incluindo seus nomes, datas de nascimento, naturalidade, filiação, profissão e nacionalidade dos pais, além de dados sobre inscrições e eliminações. Inicialmente, observa-se um preenchimento meticuloso durante o período de 1946 a 1947. No entanto, entre esses anos, há algumas lacunas, que são retomadas no ano de 1948. No início de 1949, existem indícios de alguns registros, porém não concluídos, e a utilização do livro parece ter sido interrompida na página 21. Todas as páginas são rubricadas e algumas estão datadas e visadas pelo inspetor escolar.

Figura 1 – Caderno de matrícula 1946



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Além do documento mencionado, que nos possibilitou formular hipóteses sobre a época de fundação da instituição, não encontramos outros registros que oferecessem informações sobre esse período inicial. Há relatos de funcionários mais antigos que sugerem que, após a municipalização, grande parte do arquivo da escola foi transferida para outra instituição estadual do bairro, a escola estadual de primeiro e segundo grau E.E.P.S.G. João Firmino. No entanto, não obtivemos autorização da diretoria de ensino para acessar esses documentos. Curiosamente, ao questionarmos sobre essa transferência, o pessoal do portal da informação afirmou desconhecer o fato, indicando que tudo o que existe sobre a instituição está nos arquivos da unidade escolar. Ademais, ao tentar obter acesso aos registros na Secretaria Municipal de Educação, deparamo-nos com uma resposta similar: não foi autorizado o acesso aos documentos.

No dia em que iniciamos o processo de levantamento e organização do arquivo morto, o ambiente estava extremamente quente e o local destinado ao arquivamento desses documentos carecia de ventilação adequada. As caixas estavam empoeiradas, e algumas delas apresentavam danos causados pelo tempo. Além dos documentos, encontramos prontuários e pastas mais recentes, juntamente com cadeiras desocupadas e equipamentos eletrônicos no centro da sala, sem uso aparente.

Figura 2 – Arquivo Morto antes da organização e catalogação



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Neste levantamento, foi feito o trabalho de organização e identificação de todos os documentos conservados, que, no final, teve como resultado a seguinte tabela:

Tabela 1 – Levantamento da documentação encontrada

Documento	Quantidade	Período
Caderno de comunicado	2	02/02/2009 até 21/12/2010
Livro de acompanhamento orientador pedagógico - OP e equipe de orientação técnica - EOT	1	04/02/2011 até 03/2012
Atas de assembleias de APM	2	05/11/2003 até 26/08/2014 03/03/2015 até 11/03/2020
Atas reuniões APM / Conselho / Conselho Mirim	2	01/04/2011 até 11/11/2014 19/04/18 até 26/10/2020
Atas de resultados finais	22	1979 até 2002
Quadro de faltas e ocorrências funcionários	03, 02, 02	80, 78, 81
Notas bimestrais	01, 02, 01, 03	1984, 1982, 1981, 1983
Atas de conselho de classe	01, 01, 01	1972 até 1978, 1977, 1984
Mapa de movimento funcionários	11	1961 até 1975 exceto 1963, 1971 e 1974
Livro de matrícula	5	1961 até 1987
Atas de reuniões pedagógicas	3	02/03/1961 até 08/10/1977 21/09/2009 até 11/10/2011 25/10/2011 até 04/09/2012 (EJA)
Atas de reuniões pedagógicas e HTPCs		01/02/2013 até 26/10/2016 (EJA)
		09/04/2014 até 06/12/2016 (fund)
		01/02/2017 até 16/02/2021
Projetos Político Pedagógicos	14	2009 até 2023

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Figura 3 – Arquivo Morto: processo de organização e catalogação



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Por meio da análise documental, constatou-se que o livro de matrículas referente ao ano de 1946 não está presente no acervo memorial da instituição educacional. Essa constatação sugere que a fundação da escola ocorreu em 13/12/1960, com sua efetiva instalação física em 16/02/1961. Tais informações foram obtidas a partir dos mapas de movimento dos funcionários, documentos que detalham aspectos da trajetória laboral dos colaboradores do grupo escolar, como faltas, férias e atrasos. A análise desses registros possibilita a obtenção de dados sobre o contingente de funcionários, sua permanência na instituição e eventuais mudanças na equipe ao longo desse período. Adicionalmente, as anotações mencionam o endereço anterior, que sediou o grupo escolar até 1965, localizado na Av. Jaborandi, nº 100.

Com os cadernos de reuniões pedagógicas do mesmo período, é possível realizar uma análise abrangente da dinâmica institucional. Esses cadernos contêm atas de atribuição de turmas, seleção de livros didáticos, acordos estabelecidos, desafios enfrentados, ações relevantes ocorridas na escola e informações administrativas e pedagógicas. Tais documentos oferecem importantes indícios sobre as concepções de criança, escola, ensino e as relações existentes entre os membros da equipe.

Além dos documentos mais antigos, foram encontradas as atas de reuniões pedagógicas e os HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) mais recentes. No entanto, observa-se uma menor formalidade em seus registros e uma frequência possivelmente reduzida, sugerindo uma possível mudança ao longo do tempo, na maneira como essas reuniões eram conduzidas e documentadas.

As atas de resultado final e notas bimestrais representam fontes ricas em informações, abordando aspectos como a quantidade de turmas por ano letivo, os professores responsáveis por cada uma, o desempenho dos alunos e suas taxas de reprovação. Esses registros refletem a dinâmica escolar e surgem como fontes cruciais para a investigação, permitindo o levantamento de dados relevantes para a compreensão da cultura escolar, incluindo o tamanho da equipe escolar, a quantidade de turmas por ano letivo e o desempenho dos estudantes, entre outros aspectos.

É importante destacar, também, a relevância das atas de conselho de ano/ciclo para a pesquisa, fornecendo percepções dos professores sobre suas turmas e avaliações de desempenho. Esses documentos oferecem informações valiosas sobre o trabalho desenvolvido, as concepções de infância, ensino e trabalho em equipe. Os livros de matrículas contêm dados sobre a quantidade de estudantes matriculados na instituição, desde sua criação, e o perfil desses discentes.

Embora os diários de classe mais recentes tenham sido recuperados em caixas

designadas para esse tipo de documento, foi observada uma inconsistência no arquivamento desses registros, não sendo encontrado um longo período dessa documentação.

No contexto dos documentos contemporâneos, foi realizado um levantamento dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 12, estabelece que o PPP é um documento obrigatório para todas as escolas de educação básica, tanto públicas quanto privadas (Brasil, 1996). No entanto, enfrentou-se uma dificuldade significativa em localizar exemplares desses documentos. Após uma busca minuciosa em todos os dispositivos de armazenamento da escola e solicitações na Secretaria de Educação para acesso, foi possível reunir os PPPs de 2009 até 2017 encontrados na rede tecnológica da instituição e de 2018 até 2023 no site da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo. Os PPPs de 2009 e 2010 foram encontrados dentro do arquivo morto da escola.

Todos esses documentos podem ser fontes riquíssimas de informações para análises de pesquisas de diversas naturezas. Contudo, para os fins desta dissertação e a análise das interações da equipe em suas ações coletivas, será dado enfoque aos PPPs, atas de reuniões pedagógicas e HTPCs que tragam o planejamento e execução dessas ações nos anos pós-pandemia (2021 a 2023).

1.2 A COMUNIDADE E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO LOCAL

A Escola Municipal de Educação Básica Estudante Flamínio Araújo de Castro Rangel está situada no bairro Assunção, em São Bernardo do Campo, no Estado de São Paulo. O bairro foi organizado às margens da Rodovia Anchieta (SP 050), com conjuntos de residências térreas, sobrados, condomínios de prédios e conjuntos habitacionais, circundando muitas praças arborizadas, além de contar com diversos equipamentos públicos, como Unidade Básica de Saúde (UBS), teatro, hospitais, centros recreativos, faculdades e escolas privadas, municipais e estaduais. O bairro é composto por várias vilas e jardins, e a unidade escolar está localizada na Vila Marchi, próxima à Cidade Miramar e ao bairro Jardim Lavínia.

Figura 4 – Localização do bairro Assunção, São Bernardo do Campo



Fonte: Secretaria de Obras e Planejamento Estratégico MSBC.

O bairro Assunção, segundo Medici (2012, p. 166), “[...] teve sua origem na fazenda Jurubatuba, formada pelos monges beneditinos no século XVIII”. A região foi utilizada no século seguinte pela Linha Jurubatuba¹, sendo ocupada, a partir de 1877, por imigrantes europeus, principalmente de origem italiana. Em 1957, o bairro recebeu o nome de Assunção em homenagem à sua santa padroeira. Durante a segunda metade do século XX, o bairro preservava características coloniais e já abrigava famílias de diversas origens, incluindo imigrantes e migrantes, devido à atração exercida pelo crescimento do parque industrial de São Bernardo.

O perfil socioeconômico do bairro, segundo levantamento de 2021 da Prefeitura Municipal, aponta uma estimativa de 44.981 habitantes nessa área, representando cerca de 5% da população total da cidade. Os estudos indicam uma queda no crescimento populacional no período de 1980 a 2010, refletindo esse padrão nas estimativas para 2020.

A população atual do bairro, segundo tabela retirada do mesmo estudo, apresenta um

¹ Estrada vicinal da linha colonial homônima, que existia desde a implantação do núcleo colonial de São Bernardo em 1877. Originalmente, o caminho atravessava lotes rurais e fazia divisa ao leste com o Rio dos Meninos, que limitava a zona urbana da época.

leve envelhecimento, em comparação com o percentual da cidade, o que influencia diretamente no atendimento escolar, já que o bairro possui uma população em idade escolar menor do que a do município.

Tabela 2 – Percentual da população, por grupo de idade, do bairro Assunção e total do município de São Bernardo do Campo, 2010

Região	0 a 14 anos	15 a 29 anos	30 a 59 anos	60 anos e mais
Bairro Assunção	16,6%	25,0%	45,2%	13,1%
São Bernardo do Campo	20,7%	26,2%	42,9%	10,2%

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010.

Na mesma linha da diminuição da população escolar, a porcentagem de pessoas com 10 anos ou mais não alfabetizadas, em 2010, no bairro, não ultrapassava 1,5%, índice menor que o registrado na cidade, que foi de 2,9%. Esse fato impacta diretamente o atendimento dos alunos da educação de jovens e adultos, que vem diminuindo ao longo dos anos.

Quanto à situação econômica da comunidade, esta é bastante diversificada. A renda mensal per capita tem uma média de R\$ 1.129,17, valor acima da estimativa do município. O bairro abriga desde famílias de baixa a média renda, compostas por trabalhadores domésticos, funcionários de estabelecimentos comerciais locais, como mercados e padarias, além de famílias que dependem da aposentadoria dos mais idosos ou de benefícios assistenciais, profissionais liberais, professores, comerciantes, entre outros. A instituição escolar também atende algumas casas de acolhimento, onde crianças destituídas do poder familiar (temporariamente ou definitivamente) são abrigadas.

No que diz respeito à vulnerabilidade, constatou-se que não é uma área que enfrenta grandes dificuldades nesse aspecto, já que 73,2% da população apresenta “muito baixa” vulnerabilidade, enquanto menos da metade da população da cidade é classificada nos graus “baixíssima” ou “muito baixa” vulnerabilidade.

Quanto à quantidade de educandos matriculados nas escolas do bairro Assunção, sejam elas privadas, estaduais ou municipais, e nas diversas fases e modalidades — creche, pré-escola, ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos — temos a seguinte tabela:

Tabela 3 – Número de alunos matriculados nas escolas do bairro Assunção, por tipo e rede de ensino, São Bernardo do Campo, 2020

Tipo de ensino	Estadual	Municipal
Creche	-	583
Pré-escola	-	983
Fundamental - Anos Iniciais	-	2.008
Fundamental - Anos Finais	2.471	-
Ensino Médio	1.843	-
Supletivo Fundamental	-	61
Supletivo Médio	-	-

Fonte: Ministério da Educação – Censo Escolar 2020.

O total de alunos do ensino fundamental, matriculados no mesmo ano na unidade escolar, representa 36% de todos os estudantes dessa fase no bairro, sendo que esse número cresce em relação ao “supletivo do Ensino Fundamental” atualmente denominado Educação de Jovens e Adultos, já que 59 dos 61 educandos são alunos desta unidade escolar.

A escola é um equipamento² público de referência. Além de sua atuação no atendimento educacional dos alunos, ela também é utilizada para fins eleitorais e como suporte para programas de saúde e assistência social. Durante a pandemia de Covid-19, em 2020, o prédio foi utilizado para a entrega de cestas básicas e para campanhas de vacinação. Além disso, serve como canal de disseminação de projetos do município. Um exemplo de ação nesse sentido é o projeto “Escola de Pais”, que promove palestras sobre diversos temas pertinentes a pais com filhos em idade escolar, divulgadas por meio dos canais de comunicação da escola, assim como o incentivo à participação em projetos como coleta de óleo usado e reciclagem de lixo.

Devido à sua longa história no bairro, é costume de algumas famílias inscreverem seus filhos na unidade escolar. Os avós levam seus netos, sendo que já conduziram seus próprios filhos, estabelecendo assim uma conexão emocional entre a escola e as famílias mais antigas do bairro. Embora não haja uma expansão imobiliária significativa, o que indica uma certa estabilidade, há um aumento no número de inscrições de alunos de outros bairros, que utilizam o comprovante de residência de seus avós ou parentes para pleitear uma vaga na unidade.

² Um equipamento público é uma infraestrutura ou serviço disponibilizado pelo governo (federal, estadual ou municipal) para atender às necessidades da população. Esses equipamentos podem ser de diferentes tipos e setores, como educação, saúde, segurança, cultura, lazer e transporte.

1.3 ESCOLA FLAMÍNIO: AS MARCAS DO TEMPO EM SUA HISTÓRIA

No ano de 1948, o Sr. Luiz Casa solicitou a concessão de alvará para a implementação de uma escola localizada na Rua Jaborandi, sem número, cujo processo recebeu o identificador Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo – PMSBC 132/48. Esta instituição educacional, inaugurada no final da década de 1950, ficou conhecida como “Escolinha do Luiz Casa”.

A escolinha de duas classes, fundada no final dos anos 1950, ficava na Rua Jaborandi, em Vila Euro. Meninos e meninas do bairro estudavam até o terceiro ano primário, transferindo-se para o Grupo Escolar Maria Iracema Munhoz para fazer o quarto ano e concluir o primário (Medici, 2012, p. 169).

Durante a década de 1960, a “Escolinha do Luiz Casa” foi encerrada, dando lugar à fundação do Grupo Escolar da Vila Marchi, pela Prefeitura, em 13 de dezembro de 1960. Esta nova instituição foi estabelecida com o objetivo de expandir o acesso à educação para a população local. Iniciando suas atividades em 16 de fevereiro de 1961, o Grupo Escolar da Vila Marchi permaneceu nas instalações cedidas pelo Sr. Luiz Casa, localizadas na Avenida Jaborandi, número 100.

A criação do Grupo Escolar da Vila Marchi insere-se em um contexto mais amplo de esforços para aprimorar o sistema educacional brasileiro, iniciado durante o período republicano, a partir de 1889. Esse movimento foi especialmente significativo em São Paulo, que se destacou como um dos pioneiros na implementação do modelo de escola graduada. Tal modelo visava reformar o sistema educacional, superando desafios enfrentados durante o período monárquico e fortalecendo os ideais republicanos recém-estabelecidos. A criação do Grupo Escolar da Vila Marchi reflete o compromisso contínuo das autoridades locais em promover o acesso à educação e melhorar as condições de ensino para a comunidade.

Conforme destacado por Araújo (2006), o Brasil enfrentava a necessidade premente de avanços substanciais em seus setores econômico e educacional, considerados fundamentais para o êxito do governo republicano. O desenvolvimento educacional era visto como um elemento propulsor do crescimento industrial, pois as instituições de ensino eram encarregadas de formar a mão de obra qualificada demandada pelas fábricas. Além disso, no contexto da construção de uma identidade nacional coesa, as escolas desempenhavam um papel crucial na difusão da ideologia governamental entre os indivíduos, desde a infância.

A fundação do Grupo Escolar da Vila Marchi coincidiu com a implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, que estabeleceu o arcabouço da estrutura do

sistema educacional brasileiro e iniciou um processo de descentralização da educação. Essa legislação teve suas origens em 1948, quando o Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, apresentou à Câmara o primeiro Projeto de Lei de reforma geral da educação nacional. Esse projeto foi elaborado por três comissões distintas, dedicadas ao Ensino Primário, Ensino Médio e Ensino Superior, sob a coordenação do renomado educador Lourenço Filho. Após um processo legislativo de 13 anos, a lei foi finalmente sancionada em 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961). Essa legislação foi um marco significativo na história da educação brasileira, delineando as diretrizes fundamentais para o desenvolvimento e organização do sistema educacional do país.

A referida Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Brasil, 1961) demonstrou uma inclinação em favor dos estabelecimentos de ensino particulares, em detrimento do enfatizado dever do Estado de garantir educação gratuita, conforme previsto pela Constituição de 1946. Ademais, introduziu o princípio da equivalência para os cursos do ensino médio (secundário e técnico), promovendo uma articulação tanto horizontal (permitindo mobilidade entre os cursos) quanto vertical (abrindo caminho para o ensino superior, por meio de aprovação em exame vestibular). A legislação também delineou a organização e composição do currículo, estipulando disciplinas obrigatórias e complementares obrigatórias, determinadas pelo Conselho Federal de Educação, em conjunto com disciplinas optativas sugeridas pelos Conselhos Estaduais de Educação. Muitos estabelecimentos de ensino optaram por incluir disciplinas de cursos profissionalizantes como opcionais, abrangendo áreas como artes industriais, técnicas agrícolas e técnicas comerciais.

Em 26 de maio de 1962, por intermédio do Decreto nº 40.145, o estabelecimento teve sua denominação oficializada como Grupo Escolar Estudante Flamínio Araújo de Castro Rangel. Tal alteração foi uma homenagem póstuma a um estudante originário de Limeira, residente da cidade e frequentador do segundo ciclo do curso secundário no Instituto de Educação João Ramalho. O jovem foi vítima de um trágico acidente automobilístico. Ele era filho do economista Darcílio de Castro Rangel e da socióloga Adalgiza Araújo de Castro Rangel, ambos proeminentes na área da educação no município de São Bernardo do Campo.

Adalgiza desempenhou atividades docentes e administrativas na escola estadual E.E. João Ramalho, além de ter sido a fundadora da creche Lions e da E.E. Lauro Gomes, onde também atuou como gestora. O casal, além de sua dedicação à educação, esteve envolvido em uma série de iniciativas sociais e filantrópicas, deixando um legado significativo na comunidade.

Em 1966, o Grupo Escolar Estudante Flamínio Araújo de Castro Rangel mudou-se para

uma nova sede situada na Rua Assunção, número 176, na Vila Marchi, em um terreno doado pelo senhor Takeo Ino, membro de uma família pioneira na plantação de tomate na região do Riacho Grande, em São Bernardo do Campo. Até os dias atuais, a instituição permanece localizada nesse endereço.

Por meio da Lei nº 5.692/1971, que representou uma significativa revisão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, teve início o processo de extinção dos grupos escolares. Esta legislação determinou a conversão de todos os estabelecimentos em escolas de primeiro e segundo grau, respectivamente (Vidal, 2005). Como resultado, as escolas foram reestruturadas para oferecer um período de escolarização de oito anos, tornando o ensino obrigatório para alunos com idade entre 7 e 14 anos. Essa mudança contradizia os princípios estabelecidos pela “grande reforma de 20³”. Ademais, houve um aumento na carga horária diária. No caso da instituição em questão, essa transição ocorreu em 1976.

Com relação à reforma educacional paulista de 1920, do início do século XX, com o crescimento populacional e o desenvolvimento econômico do país, a educação passou a ser reconhecida como um elemento crucial para o progresso social e econômico. Nesse contexto, diversos intelectuais formados pela Escola Normal assumiram posições administrativas na Secretaria do Interior, desempenhando um papel fundamental na organização e estruturação do sistema educacional de São Paulo. Esta reforma, realizada em São Paulo, tinha como objetivo a modernização administrativa e a reestruturação da infraestrutura educacional. Seus resultados foram tão expressivos que serviram de modelo e inspiração para outros estados brasileiros, os quais também iniciaram processos de transformação e aprimoramento em seus sistemas educacionais.

Desde sua fundação como grupo escolar, a instituição já administrava a chamada caixa escolar, um mecanismo que visava captar recursos junto à comunidade para financiar atividades e melhorias na escola. Em 25 de novembro de 1977, essa estrutura foi reconfigurada e formalizada como Associação de Pais e Mestres (APM), tornando-se uma entidade empresarial e obtendo um Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica Cadastro Nacional de Pessoa Física (CNPJ). Por meio da Lei nº 1.490, de 12 de dezembro de 1977, que revisou o Estatuto Padrão das APMs, originado pelo Decreto-lei nº 2.063, de 15 de novembro de 1934, essas associações foram substancialmente aprimoradas em termos de democracia e participação. Isso foi alcançado mediante a introdução do voto direto nas eleições para a diretoria das APMs, além

³ A Grande Reforma de 1920 foi uma iniciativa para modernizar o sistema educacional paulista. Ela promoveu a universalização do ensino primário, reorganização das escolas, criação de escolas modelo, valorização do magistério e atualização do currículo, com foco na formação moral e cívica dos alunos. (Neves; Catani, 2008)

da exigência de representação de pais, professores, alunos e funcionários da escola em suas estruturas.

Durante os anos de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e o estabelecimento do pacto federativo, que delineia a divisão de competências e responsabilidades entre os diferentes níveis de governo (União, estados, Distrito Federal e municípios), incluindo a área da educação, houve impactos significativos no âmbito local da sociedade. Isso se deve ao fato de que a Constituição assegura autonomia aos entes federativos para organizar e gerir seus sistemas de ensino, transformando-se em uma ferramenta essencial para a participação da comunidade escolar na administração das escolas.

Em 1996, em conformidade com os preceitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988, que consagrou a “educação como direito de todos e dever do Estado e da família”, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nessa legislação, foi instituída a década da educação (1996-2006), cujo objetivo era fortalecer os sistemas de ensino dos estados e municípios, além de ampliar sua oferta para abranger todos os indivíduos em idade escolar, inclusive aqueles que não tiveram acesso à educação na idade adequada.

Durante um período de oito anos, ocorreram debates intensos e disputas em torno do projeto, durante os quais várias emendas foram sugeridas. É relevante destacar que esse período histórico no Brasil foi caracterizado pela abertura política e pelas conquistas sociais estabelecidas na Constituição de 1988 (Campos, 2017).

Com a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 20 de dezembro de 1996, marca-se um momento significativo de transição para a educação brasileira. Nessa data, após 35 anos de vigência, a primeira LDB, com as alterações ocorridas durante esse período, foi revogada, dando lugar à segunda LDB. Na competição entre o coletivo e o indivíduo, entre o setor público e o setor privado, entre os representantes da sociedade e os representantes do governo, a política neoliberal prevaleceu. Essa política não apenas domina a esfera global, mas também visa influenciar o trabalho pedagógico dentro da sala de aula. Seu objetivo é buscar a qualidade total, visando formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes e produtivos, mesmo em contextos públicos, onde se busca a racionalização (Carvalho, 1998).

Assim, incentivado pela implementação da Emenda Constitucional 14, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), o então Secretário de Educação do município de São Bernardo do Campo, Admir Ferro, deu início ao processo de municipalização das escolas estaduais do município em 1998. Esta unidade escolar foi incorporada em 2002, passando a se denominar Escola Municipal de Educação Básica Estudante Flamínio Araújo de Castro Rangel. O processo de

municipalização do ensino fundamental (anos iniciais) no município foi concluído em 2004, tornando-se a única cidade do Grande ABC a absorver todos os prédios, funcionários e alunos deste segmento, anteriormente administrados pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, de acordo com as diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos (EJA), em 2009, essa responsabilidade passou para o município, que ficou encarregado de concretizar o direito subjetivo de todos os cidadãos que, em seu devido tempo, não tiveram garantido o seu direito à educação. Dessa forma, essa modalidade passou a fazer parte do sistema municipal de ensino. Em 2010, as Escolas Municipais de Iniciação Profissional (EMIPs), que até então eram gerenciadas pela Secretaria de Assistência Social, retornaram ao escopo das escolas da Secretaria de Educação, que assumiu também a responsabilidade de articular a elevação da escolaridade dos jovens e adultos trabalhadores, com os cursos de qualificação profissional.

Na Escola Flamínia, é possível encontrar registros de turmas de Educação de Jovens e Adultos após sua municipalização, desde os anos de 2004, resultado do contrato com a Fundação para o Desenvolvimento da Universidade Estadual de São Paulo (FUNDUNESP) para atendimento do Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania (PROMAC) e Movimento de alfabetização de adultos de São Bernardo do Campo (MOVA SBC), para atendimento dos jovens e adultos nos anos iniciais do ensino fundamental, denominado como 1º e 2º termo. Em 2009, esse contrato foi encerrado e, com a Deliberação da Comissão Municipal de Educação (CMED) nº 2/2009, que estabeleceu as diretrizes para os cursos de Educação de Jovens e Adultos em nível fundamental, implantados e mantidos pelo Poder Público no Sistema Municipal de Ensino, a gestão total passou para o município.

Em 2011, seguindo as deliberações do Conselho Municipal de Educação – CME nº 2/2010 e CME nº 1/2010 –, a modalidade foi ampliada para incluir também os anos finais (3º e 4º termo), tanto nas Teles salas quanto no ensino profissionalizante. No ano seguinte, o ensino profissionalizante foi extinto, permanecendo, em 2012, o ensino presencial dos anos iniciais e as Teles salas para os anos finais. Em 2017, com a Resolução SE nº 37/2017, que dispôs sobre matrículas de alunos nas Escolas Municipais de Educação Básica que atendem à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a unidade escolar passou a contemplar as três configurações da modalidade. Até que, em 2018, o ensino presencial foi mantido apenas para os 1º e 2º segmentos da modalidade.

Segundo Barros (2004), durante esse período, a rede municipal de educação passou por uma série de transformações significativas. Fundada em 1960, e inicialmente focada

predominantemente na Educação Infantil, a rede passou a incluir as séries iniciais do ensino fundamental (1^a a 4^a série), provenientes do Estado. Paralelamente a essa integração, iniciou-se o processo de aprovação de um novo Estatuto do Magistério, o qual reformulou a formação continuada e o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Isso proporcionou a oportunidade semanal para que a equipe escolar se reunisse, discutindo estudos e questões relevantes para o desenvolvimento das unidades escolares.

Em 2010, teve início o processo gradual de transição da nomenclatura “série” para “ano”, acompanhado pela inclusão dos alunos de seis anos na educação básica obrigatória. Essa mudança foi baseada na Lei nº 11.274/2006, que estabelece o ensino fundamental com duração de nove anos, e foi concluída em 2013.

A implementação da Lei nº 11.274/2006 ocorreu com o objetivo de ampliar o tempo de permanência das crianças na escola, estendendo o ensino fundamental para nove anos de duração. Anteriormente, o ensino fundamental no Brasil tinha uma duração de oito anos. Essa mudança foi realizada para adequar o sistema educacional brasileiro às diretrizes estabelecidas na Constituição Federal de 1988, que prevê a universalização do ensino fundamental e o acesso de todas as crianças à educação básica. Além disso, a extensão do ensino fundamental para nove anos permitiu uma melhor organização do currículo escolar e uma transição mais gradual da educação infantil para o ensino fundamental (Gorni; Maieski; Machado, 2012).

Durante a pandemia de Covid-19, devido à Resolução SE nº 08/2020, as aulas foram suspensas por tempo indeterminado, e o prédio da escola foi utilizado como ponto de entrega de alimentos e campanhas da Secretaria de Saúde. Paralelamente a essas ações, a equipe escolar planejou e implementou o ensino remoto, que perdurou até 2021, quando foi iniciado o processo gradual de retorno às atividades presenciais. Os encontros para planejamento e discussão foram transformados em videoconferências e atividades assíncronas, ação que, mesmo com o retorno presencial das aulas, continua acontecendo como complemento das atividades de sala de aula.

1.4 FLAMÍNIO NA PANDEMIA⁴

Durante a pandemia de Covid-19, a educação, no geral, precisou enfrentar desafios inéditos, o que demandou a implementação de novas práticas pedagógicas, organizacionais e sociais, para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem e o bem-estar da comunidade escolar.

⁴ Texto baseado nos Projetos Político-Pedagógicos de 2020 e 2021 da unidade escolar.

Desde o início da pandemia, a escola reconheceu que o ensino, nos moldes conhecidos, precisaria ser reestruturado para atender às necessidades emergenciais dos alunos e suas famílias. Diante de uma crise que afetava todos os aspectos da vida, a equipe precisou não só olhar para o desenvolvimento intelectual, mas evidenciou a importância de um acolhimento emocional integrado ao ensino. Essa prática de acolhimento foi considerada essencial para lidar com o impacto da pandemia sobre os alunos, que enfrentaram não apenas desafios cognitivos, mas também emocionais e sociais, exacerbados pelo isolamento e pelas incertezas trazidas pela Covid-19.

Uma das primeiras ações da escola foi criar mecanismos de comunicação frequente e eficaz com os alunos e suas famílias. Isso foi realizado por meio de plataformas digitais (blogs e, mais tarde, *google classroom*), grupos de mensagens e chamadas telefônicas para garantir que todos estivessem informados sobre as mudanças nas rotinas escolares e as medidas de saúde. As orientações para a comunidade não se limitaram apenas às questões educacionais, mas também em orientação e divulgação das ações do município ligadas a apoio psicológico e social, reconhecendo que a pandemia afetava a todos, de maneira diversa.

A transição para o ensino remoto foi um dos grandes desafios enfrentados pela escola. A falta de infraestrutura digital e de conectividade de muitos alunos e membros da equipe impôs barreiras, que a escola buscou mitigar oferecendo apoio técnico e pedagógico. Os professores precisaram rapidamente se adaptar a novas tecnologias, como plataformas de ensino online e ferramentas de videoconferência, para continuar oferecendo aulas. Para aqueles que não tinham acesso à internet, a unidade organizou a entrega de material impresso, mantendo um contato contínuo por telefone para orientar e apoiar o processo de estudo.

As práticas pedagógicas também foram adaptadas para o novo formato, considerando a importância da interdisciplinaridade e do uso de metodologias ativas, que incentivavam os alunos a se engajar em projetos e atividades práticas em casa, buscando tornar o aprendizado mais significativo mesmo à distância. As aulas de áreas como Arte e Educação Física, no currículo remoto, ajudaram a manter os alunos ativos e envolvidos, além de permitir que fossem trabalhadas outras dimensões de suas habilidades.

A pandemia também trouxe à tona questões relacionadas à inclusão. A atuação dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi de extrema importância, pois deu continuidade ao trabalho inclusivo desenvolvido mesmo no cenário remoto. A escola manteve o acompanhamento individualizado para alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiências, por meio de adaptações pedagógicas, construção de materiais e assessoria às famílias, por meio de videoconferências e mensagens instantâneas por aplicativo. O

Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi fundamental nesse processo, e a escola garantiu que esses alunos recebessem o suporte necessário, no que se refere à adaptação curricular.

Na EJA, a escola continuou seu trabalho focado na diversidade social e cultural dos alunos. Em um momento em que as desigualdades foram ampliadas pela pandemia, a escola reforçou o diálogo sobre equidade e inclusão nas atividades propostas, promovendo rodas de conversa e projetos que abordavam questões sociais importantes, como o racismo, as questões de gênero e o impacto econômico da pandemia nas famílias menos favorecidas.

Outro ponto relevante durante a pandemia foi a intensificação da formação continuada dos professores. Eles participaram de diversas formações específicas para o uso de tecnologias digitais e metodologias adequadas ao ensino remoto. Além disso, foram oferecidos espaços de diálogo e troca de experiências entre os docentes, onde eles podiam compartilhar boas práticas, discutir desafios e construir soluções colaborativas para os problemas enfrentados no ensino remoto.

A avaliação dos alunos durante o ensino remoto foi outro aspecto que exigiu adaptações. A escola revisitou suas práticas avaliativas, reconhecendo que a simples reprodução de provas e testes no formato remoto não seria adequada. Foi adotada uma abordagem mais formativa e contínua, levando em conta o avanço individual de cada aluno e suas circunstâncias pessoais durante a pandemia. A avaliação valorizou mais o percurso de aprendizagem do que o resultado final, reconhecendo os esforços dos alunos em contextos de grande adversidade.

Apesar das limitações impostas pelo distanciamento social, a escola preocupou-se em manter os alunos engajados e fortalecer o vínculo entre escola, alunos e comunidade. Essas iniciativas envolveram exploração de tours virtuais, ações com a comunidade e discussões temáticas, mesmo que de forma virtual, incentivando a participação ativa dos alunos e suas famílias.

Com a flexibilização das restrições da pandemia, a escola começou a planejar o retorno gradual às atividades presenciais, sempre seguindo os protocolos de saúde, estabelecidos pelos órgãos competentes. A segurança foi uma prioridade nesse processo, com a reorganização dos espaços escolares, criação de rotinas de higienização, uso obrigatório de máscaras e distanciamento físico. A gestão da escola organizou o retorno de forma progressiva, priorizando grupos específicos e sempre garantindo que as condições de segurança fossem adequadas para todos.

O período da pandemia foi desafiador para a comunidade escolar, mas também foi um momento de grande aprendizado e inovação. As práticas adotadas pela escola durante esse

período revelam um compromisso contínuo com a educação integral, que vai além da simples transmissão de conhecimento, buscando atender às necessidades emocionais, sociais e cognitivas de seus alunos. A adaptação ao ensino remoto, a formação continuada dos professores, o suporte aos alunos mais vulneráveis e a manutenção do vínculo com a comunidade escolar foram fundamentais para que a escola conseguisse superar os desafios impostos pela pandemia e garantir o direito à educação de todos.

1.5 EQUIPE COMO ORGANISMO VIVO

A equipe escolar desempenha um papel crucial na formação de uma educação que realmente atenda às necessidades dos alunos e da sociedade. Giroux (1997) destaca que os professores devem ser vistos como intelectuais que, além de refletirem criticamente sobre as condições em que trabalham, também possuem o poder de atuar para mudar essas condições em benefício de seus alunos e da sociedade como um todo.

É fundamental reconhecer que os professores, juntamente com toda a equipe escolar, desempenham um papel essencial como intelectuais transformadores, capazes de integrar reflexão crítica e prática pedagógica. A atuação desses profissionais vai além da simples transmissão de conhecimentos; envolve também a formação de cidadãos críticos e participativos, aptos a atuar em uma sociedade democrática. Nesse sentido, o autor enfatiza que encarar os professores como intelectuais transformadores envolve a compreensão de que o ensino não é apenas uma prática técnica, mas uma prática política e moral, que deve ser informada por uma visão crítica da sociedade e do papel da educação na transformação social.

Nesse contexto, a equipe escolar, formada por professores, coordenadores, diretores e demais profissionais da educação, deve ser vista como a espinha dorsal da escola. São eles os responsáveis por criar um ambiente de aprendizagem que não apenas prepara os alunos para o mundo do trabalho, mas também os inspira a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

Diante desse cenário, é importante destacar a relevância da equipe escolar para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Esses profissionais desempenham papéis essenciais no desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos estudantes, trabalhando em conjunto para fornecer instrução de qualidade, oferecer suporte emocional, resolver conflitos, criar políticas escolares e promover uma cultura escolar inclusiva e acolhedora.

Portanto, é fundamental uma análise aprofundada dessa equipe, pois compreender sua composição oferece subsídios essenciais para entender tanto a persistência de certas situações

quanto a evolução de outras. Como a equipe escolar é uma entidade dinâmica, sujeita a mudanças substanciais ao longo do tempo, é pertinente estabelecermos uma analogia com organismos vivos, caracterizados por sua dinâmica e adaptabilidade ao ambiente.

Assim como um organismo vivo passa por fases de crescimento, desenvolvimento e adaptação ao longo de sua existência, a equipe escolar também está sujeita a transformações contínuas. De maneira análoga aos processos biológicos, a equipe escolar experimenta uma renovação constante, seja pela integração de novos membros ou pela evolução das habilidades e papéis dos membros existentes. Essas mudanças, assim como no contexto orgânico, são fundamentais para a sobrevivência e eficácia da equipe escolar.

A analogia com um organismo vivo é pertinente, ao considerarmos que, da mesma forma que os seres vivos respondem a estímulos ambientais, a equipe escolar deve ajustar-se aos desafios educacionais, mudanças na legislação, avanços tecnológicos e demandas da comunidade. A capacidade de adaptação e resposta a esses estímulos é crucial para o sucesso da equipe escolar em alcançar seus objetivos.

Faria Filho (2004) ressalta a importância da cultura escolar, moldada pelos membros da equipe. Essa cultura, semelhante à identidade de um organismo vivo, é composta por valores, crenças e práticas compartilhadas. Compreender profundamente a equipe escolar, sua dinâmica interna e como ela influencia a cultura escolar é essencial para promover mudanças positivas e sustentáveis na instituição.

Em síntese, uma análise cuidadosa da equipe escolar, considerando sua dinâmica, suas mudanças ao longo do tempo e sua capacidade de adaptação, fornece informações valiosas para compreender e aprimorar o funcionamento da escola, contribuindo para o desenvolvimento educacional e a qualidade do ambiente escolar.

Nesse contexto, foi realizado e sistematizado um levantamento minucioso das mudanças ocorridas na equipe escolar nos últimos 15 anos (Anexo A), com o objetivo de analisar a rotatividade da equipe e identificar perfis relevantes para a participação na roda de conversa proposta na pesquisa. Os dados coletados revelaram que quase metade do corpo docente da escola é substituída a cada ciclo de remoção, resultando em mudanças significativas no cotidiano escolar, a cada dois anos. Esse cenário implica na necessidade constante de rediscutir e reorganizar processos e concepções pedagógicas, bem como reforçar a integração entre os membros da equipe.

Essa alta rotatividade apresenta desafios para a construção de uma cultura escolar estável, pois interfere diretamente na continuidade das práticas e no fortalecimento dos valores institucionais. No entanto, também pode ser vista como uma oportunidade para a introdução de

novas perspectivas e práticas pedagógicas, desde que acompanhada de estratégias eficazes de acolhimento e formação dos novos integrantes da equipe.

Como explanado, a equipe escolar, assim como um organismo vivo, passa por uma série de transformações ao longo do tempo, e é crucial examinar certos processos internos da rede, para compreender a dinâmica de movimentação da equipe escolar. Todo o corpo docente e os especialistas em educação da rede municipal de São Bernardo do Campo ingressam por meio de concursos públicos; mesmo os professores substitutos fazem parte do quadro efetivo.

Em algumas situações, professores concursados podem assumir cargos de especialista, em caráter de substituição (gestão escolar) ou atuar em funções designadas em diversas áreas pelo prefeito. Existe um processo de remoção desses profissionais a cada dois anos, durante o qual os educadores podem indicar escolas nas quais desejam atuar.

Conforme sua pontuação, que leva em consideração cursos de especialização e tempo de serviço na rede, é feita uma classificação que atende às escolhas de cada um, dentro das possibilidades disponíveis. Na última fase desse processo, os professores recém-ingressados na rede podem adquirir sua primeira titularidade, preenchendo as vagas não escolhidas por profissionais que já possuem titularidade em processos anteriores. Geralmente, esses professores recém-chegados (sem titularidade) são direcionados para salas cujos professores titulares estão em licença, designados para outra função ou substituindo cargos de gestão.

Considerando as informações acima, é possível presumir que os docentes que permaneceram menos de dois anos na unidade escolar são novos na rede e, por não terem adquirido sua titularidade até o final de cada ano letivo, são redirecionados para unidades escolares que necessitam de substituições. Portanto, nesse momento, consideraremos apenas os professores com mais de dois anos de atuação na escola. No quadro de professores do ensino fundamental, dos 168 professores que atuaram na escola durante esses 15 anos, 69 (41%) se enquadram nessa condição (atuam menos de dois anos na unidade escolar).

Os professores que permanecem na unidade escolar por dois anos provavelmente trouxeram ou adquiriram sua titularidade na escola, mas, por algum motivo, decidiram transferi-la para outra unidade no próximo processo de remoção, resultando em 37 (22%) docentes com essa descrição. Restam, então, 61 (36%) profissionais que optaram por permanecer na unidade escolar por períodos mais longos, contribuindo assim para a consolidação da cultura escolar existente. O alto índice de rotatividade de profissionais na escola também pode influenciar a cultura escolar, pois, a cada ano, quase metade do corpo docente é substituída, o que torna necessário retomar discussões e revisar as posições da equipe sobre assuntos cotidianos.

Ao analisar os professores da Educação de Jovens e Adultos, observa-se uma acentuação da rotatividade e das modalidades em que os docentes atuam. Dos 43 professores, 34 (79%) permaneceram menos de dois anos na unidade escolar, e seu tempo de permanência diária na escola também é reduzido.

Quanto à equipe gestora, composta por um diretor, um vice-diretor e dois coordenadores pedagógicos, entre os anos de 2009 e 2023, esta passou por mudanças relevantes. Observando o tempo de permanência de cada membro da equipe gestora e os eventos que impactaram essas funções, é possível perceber a dinâmica de liderança e transições que marcaram o período.

No cargo de direção, a escola teve sua primeira diretora, Miriam Criez Nóbrega Ferreira, que atuou por dois anos, de 2009 a 2010. Nueli Olinda Q. de S. Vinturini assumiu a direção em 2011 e permaneceu no cargo até 2016, sendo a diretora com o maior tempo de permanência no período analisado (6 anos). Contudo, em 2017, Nueli foi convidada para assumir um cargo de chefia na Secretaria de Educação, deixando a escola, o que resultou em uma transição importante: sua vice-diretora à época, Elise Mara dos Santos Ramos, assumiu a direção em caráter temporário. No ano seguinte, em 2018, Nueli Olinda Q. de S. Vinturini se aposentou formalmente, e a escola foi disponibilizada no processo de remoção da rede pública de ensino. No entanto, nenhum diretor titular optou por assumir a direção da escola durante esse processo, e a gestão continuou sendo exercida por Elise, que permaneceu respondendo pela direção até 2020. Esse período é marcante, pois, apesar da ausência de um diretor formal titular, Elise Mara dos Santos Ramos assegurou a continuidade da administração escolar, desempenhando um papel fundamental na liderança da escola por mais dois anos, até que, em 2021, Adriana Ap. R. Miron Ferreira assumisse oficialmente o cargo de diretora.

O cargo de vice-direção, sendo uma posição de confiança diretamente vinculada à liderança da direção, seguiu uma trajetória de mudanças mais alinhada às transições ocorridas no cargo de diretora. Vania Aparecida Barbosa foi a primeira vice-diretora, atuando por dois anos (2009-2010). Após a chegada de Elise Mara dos Santos Ramos ao cargo de vice-diretora, em 2011, esta permaneceu até 2016, acompanhando a gestão de Nueli. Quando Nueli deixou o cargo de diretora em 2017, Elise Mara assumiu a direção, e Cristiane Duran D. Cavalcanti ingressou no cargo de vice-diretora, permanecendo até 2018. Depois, em 2019, Odila Juliana A. G. Silva assumiu a vice-direção, permanecendo até 2020. Desde 2021, Sandra Aparecida Mendes ocupa o cargo de vice-diretora, seguindo a atual gestão de Adriana Ap. R. Miron Ferreira.

A coordenação pedagógica, no entanto, apresentou um cenário de maior estabilidade em comparação com os cargos de direção e vice-direção. Ana Paula D. Sacramento permanece

na função desde 2011, com um total de 13 anos consecutivos no cargo, garantindo uma continuidade significativa nas ações pedagógicas da escola. Essa estabilidade é reforçada pela atuação de Valéria Cristina R. Santiago, que ocupou o cargo de coordenadora pedagógica de 2013 a 2022, somando 10 anos de atuação. Apesar de breves substituições, como a licença-maternidade de Valéria em 2016, quando Cristiane Duran Di Cavalcanti assumiu temporariamente o cargo, o setor pedagógico foi marcado por uma liderança contínua e consistente ao longo dos anos.

Desta forma, a direção e a vice-direção foram cargos com uma rotatividade moderada, especialmente após a saída de Nueli em 2017, quando Elise teve que assumir o cargo de diretora, sem que houvesse um titular disponível para assumir a escola até 2021. Essa rotatividade pode ter influenciado a maneira como a escola foi administrada, com algumas possíveis mudanças na orientação administrativa a cada nova liderança. Em contraste, a coordenação pedagógica manteve uma liderança estável, com pouca rotatividade, o que permitiu a continuidade de projetos educacionais e garantiu a implementação de políticas pedagógicas de forma consistente.

Outra questão que nos chama a atenção é que, durante os 15 anos analisados, o quadro da equipe gestora foi ocupado exclusivamente por mulheres. Esse dado revela um aspecto relevante no contexto da gestão escolar, especialmente ao considerar que, no contexto educacional, vemos uma inversão em relação aos gêneros na atuação nos diversos cargos. Nos cargos de base (auxiliares, cuidadores e professores) na educação básica, vemos uma atuação majoritariamente feminina. Quando olhamos para os cargos de liderança (diretor, vice-diretor e coordenador), observamos uma maior presença masculina.

1.6 SEU RETRATO ATUAL (ESPAÇO FÍSICO)

A escola se destaca pelo diferencial de sua estrutura física, com um terreno de 1.300 m², distribuído em espaços arborizados que possibilitam trabalhos com a natureza. Além disso, conta com uma rua sem saída dentro de suas dependências, que é utilizada para atividades físicas e resgate de brincadeiras tradicionais. Atualmente, atende cerca de 650 educandos, distribuídos nos três períodos (matutino, vespertino e noturno), abrangendo crianças, adolescentes, jovens e adultos, todos em período parcial. O ensino fundamental I funciona por 5 horas diárias, enquanto a educação de jovens e adultos (noturno) oferece 3 horas diárias no 1º segmento ou 3h30 no 2º segmento.

Existem áreas externas, como o jardim de inverno, uma rua sem saída e um bloco de

três salas anexas, que, em 2022 e 2023, receberam bebedouros e banheiros independentes. Essas instalações são destinadas a acolher os alunos do primeiro ano do ensino fundamental, com o objetivo de promover uma integração mais humanizada e respeitosa nesse momento de transição para o ensino fundamental.

Figura 5 – Espaços externos da Escola Flamínio

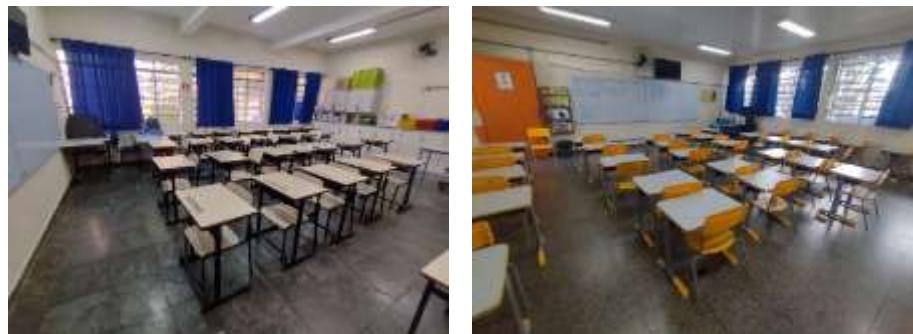


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

As salas de aula são espacosas, com aproximadamente 16 metros quadrados cada. Em seu interior, há armários e estantes que disponibilizam materiais ao alcance das crianças, promovendo sua autonomia na organização de trabalhos individuais e coletivos. Todas as salas estão equipadas com murais, computadores e televisões. Além dos equipamentos disponíveis em cada sala, a escola também possui três lousas interativas, uma para cada bloco, e *chromebooks*⁵ para todos os alunos do 4º e 5º anos, bem como para os da educação de jovens e adultos.

⁵ Equipamentos fazem parte do Programa Escola Conectada e foram distribuídos nas escolas de ensino fundamental em 2023 para todas as turmas do 5º ano e em 2024 contemplou também as turmas do 4º ano e educação de jovens e adultos.

Figura 6 – Salas de aula da Escola Flamínio



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

A quadra poliesportiva, fruto de uma grande mobilização da comunidade em 1994, quando, por meio de um abaixo-assinado, reivindicou, junto às autoridades responsáveis, uma série de melhorias necessárias à escola, é um espaço de extrema importância, que colabora para o desenvolvimento integral dos educandos e é palco do tradicional torneio interclasses, realizado no segundo semestre de cada ano letivo.

Figura 7 – Quadra poliesportiva coberta



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Além do refeitório, a escola conta com uma cozinha onde as refeições são preparadas. Nela, são servidos a colação e o almoço para os educandos do período matutino, o almoço e complemento para os alunos do período vespertino, e o jantar para os estudantes da educação de jovens e adultos no período noturno.

Figura 8 – Cozinha e refeitório



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Na parte externa, além da quadra, há muitas áreas gramadas e árvores, que oferecem aos educandos a oportunidade de contato com a natureza e espaço para interagir com ela. Esses locais são frequentemente usados pelos alunos para a exploração de materiais, como gravetos, folhas e frutas, bem como para a observação da vida animal, como formigas, joaninhas e pássaros. As áreas irregulares também proporcionam interações lúdicas, como escorregar nos barrancos ou se esconder entre os declives.

Figura 9 – Espaços externos



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Considerando o conceito de infância, que permeia o ensino fundamental, outra reivindicação da comunidade foi a implementação de um parque. Inicialmente, com a parceria da comunidade, foram confeccionados brinquedos com pneus usados e instalados no espaço gramado da escola. No entanto, devido a problemas no solo, esses brinquedos tiveram que ser retirados e inutilizados. Já em 2021, a Secretaria de Educação instalou outro parque de madeira, próximo à quadra, com assoalho emborrachado, que pôde ser utilizado pelos alunos até o segundo semestre de 2023. Porém, devido à deterioração de um muro de arrimo, o espaço precisou ser interditado pela Defesa Civil e aguarda ação do órgão para a reparação do problema.

Figura 10 – Parquinho



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Conforme indicado no Plano Municipal de Educação (PME) de 2003-2010, as Bibliotecas Interativas⁶ foram criadas com o objetivo de estabelecer um ambiente propício, fornecendo uma variedade de recursos e uma mediação pedagógica especializada, promovendo a relação autônoma, crítica e criativa entre o sujeito e a informação.

Seguindo essa abordagem, segundo Borges (2015), até 2007, a mediação pedagógica era realizada por uma professora da própria escola ou de outra escola da rede municipal, que se candidatava à função. Essas professoras passavam por um processo seletivo interno, recebiam formação específica e eram acompanhadas por uma equipe da Secretaria de Educação.

Em 2008, com a mudança na administração municipal, houve alterações na condução da política educacional local. Na nova gestão, os professores assistentes de biblioteca estudantil (PABEs) foram realocados para suas salas de aula originais. Optou-se por designar oficiais de escola, cuja atuação até então era restrita à Secretaria da Escola, para trabalhar na organização das bibliotecas. No entanto, esses profissionais não realizam nenhum tipo de mediação pedagógica diretamente com os alunos, diferentemente dos professores que ocupavam a função anteriormente, os quais estavam constantemente se atualizando, conforme previsto no programa. Esses professores se dedicavam à pesquisa de acervo, influenciavam o ambiente, desenvolviam projetos em colaboração com as professoras das turmas regulares e exploravam as múltiplas possibilidades do espaço biblioteca.

Figura 11 – Biblioteca Interativa



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Em 2014, para atender à Lei Federal nº 11.738/08, que garante um terço da jornada de trabalho do professor para planejamento e formação, a rede municipal de SBC incluiu, em seu quadro docente, os professores de área (Arte e Educação Física), o que qualificou significativamente o desenvolvimento dessas disciplinas. Essa mudança levou a equipe a pensar em espaços adequados para o seu desenvolvimento. O ateliê de Arte, que já era um espaço

⁶ Biblioteca dentro do Projeto REBI (Rede de Bibliotecas Interativas). Conceito de biblioteca implantado a partir da assessoria do Prof. Dr. Edmir Perroti, em parceria entre a Secretaria de Educação do Município e a Escola de Comunicação e Artes - USP.

incorporado à rotina da escola, tornou-se essencial após a introdução desses profissionais no ambiente escolar. Inicialmente, o ateliê foi instalado na sala onde hoje se encontra a sala de recursos, mas, por ser um local pequeno, foi realocado para a sala 3, que também não oferecia infraestrutura adequada para a proposta. Assim, o ateliê foi deslocado para um espaço no andar inferior, onde antes funcionava um almoxarifado. Esse local, que é um porão, com acesso ao jardim de inverno da escola, tem sido qualificado com a instalação de lavatórios, mural de azulejo, cobertura para passagem em dias chuvosos, além de contar com materiais diversificados para trabalhos nas quatro linguagens artísticas (artes visuais, teatro, dança e música), computador, *datashow* e telão.

Figura 12 – Ateliê de Arte



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

A sala de recursos (antigo ateliê), um equipamento incluído nas unidades escolares de educação básica como suporte para o atendimento a alunos com deficiência, também faz parte do espaço escolar. Nesse local, onde atua a professora do Atendimento Educacional Especializado, são realizados tanto atendimentos em contraturno para os alunos que necessitam de suporte nas atividades da vida diária quanto a confecção de materiais necessários para as adaptações pedagógicas.

Figura 13 – Sala de recursos



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Em 2023, esse espaço recebeu um investimento federal para a compra de equipamentos e materiais para sua qualificação. O plano de trabalho, que deverá ser executado em 2024, inclui a aquisição de *notebooks*, *tablets*, computadores, brinquedos pedagógicos e novos mobiliários.

O laboratório de informática é um equipamento escolar com uso consolidado. Desde a expansão da tecnologia na sociedade, a rede municipal tem investido nesse recurso. Com o tempo, as aulas nesse espaço foram integradas ao planejamento de cada turma, contribuindo significativamente para a qualificação do ensino-aprendizagem. Hoje, os professores utilizam o espaço com autonomia, porém, há o professor de apoio aos projetos pedagógicos tecnológicos (Papp Tec), que dá suporte ao laboratório e contribui pedagogicamente para as atividades desenvolvidas. Esse profissional, além dessa função, também lidera o projeto da sala de aprendizagem criativa, que ganhou força com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o incentivo ao uso de metodologias ativas. Essa sala se caracteriza por ser um espaço rico em oportunidades para trabalhos coletivos e o uso sustentável de materiais, transformando-os em produtos úteis para o dia a dia. Além disso, conta com equipamentos como cortadora a laser e impressora 3D, *Attos* educacional⁷, lego *Dacta*⁸, e diversos outros materiais para construções diversificadas com *led*, baterias, placas *makey makey*⁹, sucatas e etc.

Figura 14 – Sala de informática e educação *maker*



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Durante muitos anos, a comunidade manifestou sua preocupação com a falta de proteção contra o sol e a chuva, no espaço de espera para a abertura dos portões, durante a entrega e retirada dos educandos. Esse cenário causava transtornos significativos nos dias de clima mais

⁷ Conjunto de peças que permite criar e executar diferentes atividades de maneira rápida e segura, estimula a criatividade e o trabalho em equipe.

⁸ Material que serve como ferramenta de exploração e investigação com a finalidade de introduzir a área tecnológica para seus estudantes.

⁹ Kit simplificado para que objetos cotidianos virem *touchpads*, composto por placa de circuito, garras jacaré e um cabo USB.

intenso. Em 2022, por meio de uma solicitação de aditamento de verba feita pela Associação de Pais e Mestres (APM) da escola, foi possível instalar uma cobertura nessa área, proporcionando mais conforto e organização nos momentos de entrada e saída dos alunos.

Além disso, foi destinada verba para a implementação de outro espaço coberto, localizado na rua sem saída, que dá acesso à quadra e ao bloco de salas anexas. Essa estrutura é feita de policarbonato e é retrátil, podendo ser aberta em dias com clima estável. O espaço é destinado a momentos de recreação e atividades físicas, contribuindo para a melhoria do ambiente escolar.

Figura 15 – Espaço coberto instalado no local que dá acesso à quadra e ao bloco de salas

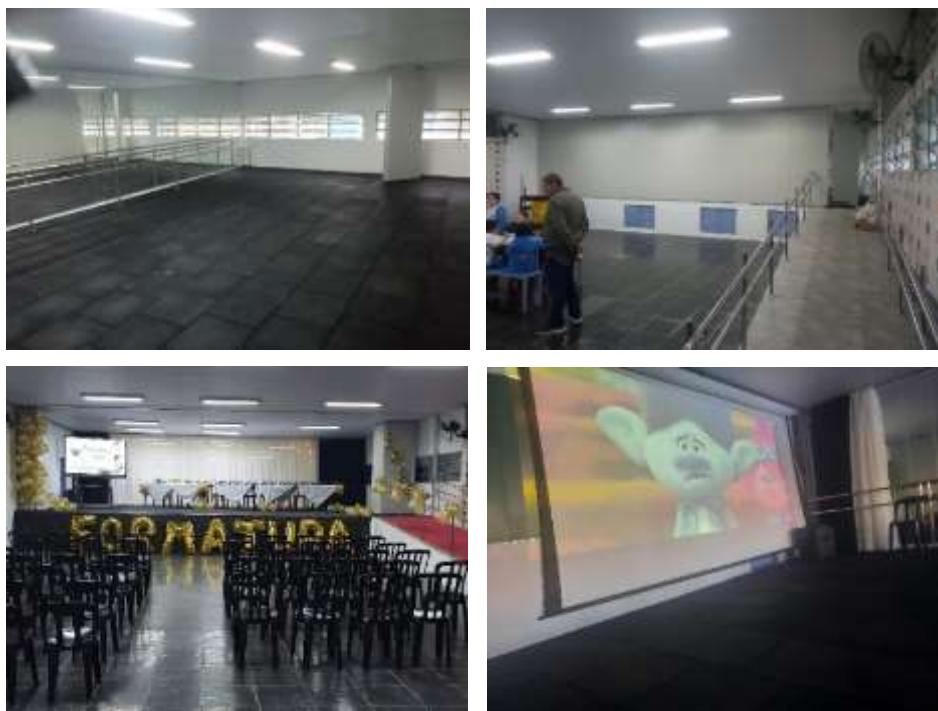


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

A escola também dispõe de um palco em seu refeitório, que anteriormente era utilizado apenas em eventos com a comunidade e momentos específicos de apresentação. Em 2022, juntamente com os aditamentos para as coberturas, esse espaço recebeu um investimento que o qualificou para usos diversos. Além de continuar sendo um local importante para apresentações e formaturas da educação de jovens e adultos, o palco foi transformado em uma sala de corpo e movimento.

Essa renovação incluiu a instalação de um espelho, uma barra de dança, um assoalho embrorrachado, uma caixa de som, um retroprojetor e um telão de 3 metros de largura. Com essas adições, o espaço tornou-se adequado para atividades de dança e movimentos corporais, além de se transformar em uma sala de cinema com acústica adequada. Essa adaptação ampliou as possibilidades de uso do espaço, promovendo atividades educativas e culturais diversificadas.

Figura 16 – Sala de corpo e movimento e palco



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

A própria planta da unidade escolar, desde sua forma original até as reformas que afetaram o projeto arquitetônico, poderia ser objeto de estudo sobre as concepções de educação e suas mudanças ao longo do tempo. A planta original da escola, construída em 1965 para acomodar o grupo escolar, consistia em algumas salas e um refeitório, com o restante da área permanecendo inutilizada. Com o passar do tempo, a escola passou por reformas que contemplaram a adição de outros espaços, contribuindo para uma visão mais abrangente do aluno como um ser integral e para o desenvolvimento de habilidades importantes.

Essas reformas refletem mudanças nas concepções de educação, que passaram a valorizar não apenas o ensino acadêmico, mas também aspectos como o desenvolvimento físico, emocional e social dos educandos. Além disso, apontam para a ampliação das salas de aula, aumentando a capacidade de atendimento da comunidade. Ao adaptar a planta da escola para incluir espaços adicionais, como áreas de recreação, laboratórios e salas de dança, a instituição demonstra um compromisso com uma abordagem mais holística da educação, buscando proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos alunos.

O processo de ensino estabelece uma relação especial com o aluno, na qual se observa uma trajetória de construção do conhecimento e promoção da aprendizagem, com ênfase na aquisição de capacidades específicas. A questão do ensino não se limita à habilidade de dar aulas, mas também envolve a efetivação do processo de aprendizagem (Paiva *et al.*, 2016).

Nesse sentido, conforme afirma Fantin (2017, p. 88), atualmente “[...] a questão que se coloca é a de educar não só para o consumo crítico, criativo e responsável, mas, sobretudo, para uma produção responsável do ponto de vista ético-estético na perspectiva de uma cidadania digital”.

Dentro do espaço escolar, o ser humano se constitui nos principais aspectos de desenvolvimento e inserção social, compreendendo o mundo, no qual está inserido, em suas diversas dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas e filosóficas. É diante desse pressuposto que se destaca ainda mais a importância da evolução necessária das instituições de ensino na representação social essencial para a construção e/ou continuidade de diversas culturas, contribuindo para uma educação global (Vidal; Miguel, 2020).

De acordo com Batista e Freitas (2018, p. 124), “[...] a educação é, portanto, um processo social que se enquadra numa determinada concepção de mundo, a qual determina os fins a serem atingidos pelo ato educativo, em consonância com os ideais de uma determinada sociedade”.

Além disso, ao incluir recursos multimídia, reconhece-se que as atividades cognitivas estão passando por transformações significativas, à medida que as informações são processadas e comunicadas de maneira diferente. A mediação tecnológica e digital está potencializando as operações simbólicas e culturais da sociedade, impactando diretamente o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e a temporalidade das descobertas (Pletsch; Oliveira; Colacique, 2020).

A educação sempre teve como objetivo agregar valores aos conhecimentos produzidos e compartilhados em sala de aula. Com o advento das tecnologias, essa contribuição se torna qualitativamente mais significativa, levando a um crescimento não apenas econômico, em termos do desenvolvimento de um país, mas também ao crescimento participativo e crítico das capacidades humanas (Silva; Correa, 2014).

Diante do exposto, a unidade escolar configura-se como um ambiente que vai além de suas paredes e recursos físicos, pois reflete uma proposta pedagógica robusta e inclusiva, fundamentada na integração dos aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais. A infraestrutura da escola não apenas atende às necessidades básicas dos educandos, mas é constantemente aprimorada para acompanhar o desenvolvimento das práticas pedagógicas e as exigências de um mundo em constante transformação.

A presença de espaços dedicados, como o laboratório de informática e a sala de aprendizagem criativa, revela uma visão educacional que valoriza a aprendizagem ativa e colaborativa, incentivando os alunos a serem protagonistas do próprio conhecimento e a

desenvolverem habilidades essenciais para o século XXI. A interação com tecnologias, como lousas interativas e *chromebooks*, e a utilização de recursos multimídia potencializam a experiência educacional, contribuindo para uma formação mais dinâmica e conectada com as demandas contemporâneas, inclusive no que tange à cidadania digital e à produção ética e crítica de conteúdo.

Além disso, a valorização dos ambientes naturais e a inclusão de áreas verdes no espaço escolar são estratégias que aproximam os estudantes da natureza, promovendo um equilíbrio saudável entre atividades tecnológicas e práticas ao ar livre. Esse contato direto com o meio ambiente fortalece a relação dos alunos com o mundo natural, incentivando práticas sustentáveis e uma maior consciência ecológica, aspectos fundamentais para a formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável.

A escola, portanto, posiciona-se não apenas como uma instituição de ensino, mas como um espaço de desenvolvimento integral, que considera o estudante em todas as suas dimensões. Esta concepção reflete um entendimento ampliado de educação, que busca não apenas o sucesso acadêmico, mas a construção de indivíduos críticos, participativos e aptos a se envolverem ativamente nas transformações da sociedade. Ao proporcionar um ambiente acolhedor, seguro e intelectualmente estimulante, a Escola Flamínio reafirma seu compromisso em oferecer uma educação de qualidade, fundamentada em princípios de equidade, inovação e cidadania global.

1.7 SEU DESEMPENHO ENQUANTO INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Até o momento, foi realizado um levantamento sobre a relevância da Escola Flamínio como um equipamento público do bairro. No entanto, é crucial considerar também seu valor enquanto instituição de ensino e o impacto da educação desenvolvida nesse espaço, pois é esse produto que realmente traz relevância à instituição em nossa sociedade. A cultura escolar estabelecida na instituição se traduz nas formas de relacionamento e avaliação da comunidade discente, influenciando diretamente o ambiente de aprendizagem. Ela pode afetar tanto a motivação dos alunos quanto a implementação de políticas educacionais. Como aponta Nóvoa (1995, p. 57), “[...] uma cultura escolar positiva promove a colaboração, o respeito mútuo e a busca contínua pela excelência educacional”. Portanto, ao analisar a cultura escolar dessa instituição, podemos identificar elementos que contribuem para um ambiente de aprendizagem propício, bem como áreas que necessitam de melhoria.

Para isso, será realizada uma análise do desempenho da escola nas avaliações externas e a evasão escolar, considerando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), no

período analisado (2009-2023). No entanto, é importante destacar que, no que diz respeito ao índice, embora amplamente utilizado para medir o desempenho das escolas, é alvo de críticas significativas. Isso porque, ao priorizar a quantificação de resultados e o alcance de metas padronizadas, esse marcador muitas vezes molda a dinâmica interna das escolas, de maneiras que podem ser prejudiciais.

A crítica a essa métrica revela como essas práticas podem comprometer a qualidade da educação, ao impor uma lógica de performatividade que transforma o ambiente escolar. Ball (2003) observa que essa lógica cria uma cultura de controle e competição, na qual a obtenção de bons índices nos exames passa a ser o foco principal das escolas, frequentemente em detrimento de uma educação mais rica e significativa. Essa obsessão por resultados quantificáveis reduz o currículo ao que será avaliado, restringindo a diversidade das experiências de aprendizagem que deveriam ser oferecidas aos estudantes. Pérez Gómez (2001) aprofunda essa análise, ao argumentar que essa transformação da educação em um instrumento de eficiência e controle é uma expressão das políticas neoliberais que dominam o campo educacional. Segundo ele, a ênfase na produtividade e nos resultados mensuráveis subordina a formação integral e crítica dos estudantes a um modelo de competição e individualismo.

Nesse cenário, escolas e professores perdem sua autonomia, sendo forçados a se alinhar com expectativas externas que frequentemente ignoram as necessidades e contextos específicos de suas comunidades. O resultado é uma educação que, em vez de promover a inovação e a reflexão crítica, conforma-se a uma visão estreita e tecnocrática de sucesso. Já Freire (1996) contribui com essa crítica, com seu conceito de “educação bancária”, que é uma forma de ensino prescritiva e autoritária, na qual o conhecimento é tratado como informações depositadas nos alunos, para serem reproduzidas em testes. Ele argumenta que esse tipo de educação aliena tanto professores quanto estudantes, eliminando a oportunidade de construir um processo educativo verdadeiramente dialógico e contextualizado. Ao reduzir a educação a números e *rankings*, perde-se a chance de fomentar a criatividade, a crítica e a participação ativa dos alunos, que são elementos essenciais para uma educação libertadora. Enquanto isso, Gimeno Sacristán (1998) acrescenta que as avaliações externas tendem a padronizar a educação, tratando-a como um conjunto de competências técnicas mensuráveis, e desconsiderando os aspectos mais amplos e humanistas do processo educativo. Reitera que essa padronização desvaloriza o trabalho docente, ao impor um modelo único de sucesso, que ignora as particularidades de cada escola, professor e aluno. Além disso, ao não levar em conta as diferentes realidades sociais e culturais, essas avaliações podem perpetuar desigualdades, reforçando as disparidades existentes, em vez de promover a equidade.

Apesar dessas críticas substanciais às avaliações externas e seus impactos potencialmente negativos sobre o processo educativo, a utilização desses índices para discutir a qualidade do ensino na Escola Flamínio é justificada por entender que, embora as avaliações externas tenham limitações e possam induzir práticas educativas que nem sempre refletem uma educação integral e crítica. Elas ainda constituem uma das principais ferramentas disponíveis para medir o desempenho educacional de forma objetiva e comparável. Essas avaliações oferecem dados quantitativos que, apesar de suas falhas, fornecem uma visão geral sobre o alcance de determinados objetivos educacionais, como o domínio de competências básicas em leitura e matemática. Além disso, os índices derivados dessas avaliações são amplamente utilizados pelas políticas públicas e pelas próprias instituições educacionais como parâmetros para a alocação de recursos, o desenvolvimento de intervenções pedagógicas e a formulação de políticas. Desse modo, ao utilizar esses dados, a análise não apenas dialoga com o discurso vigente, mas também se posiciona criticamente dentro dele, buscando evidenciar onde esses índices podem revelar tanto as conquistas quanto as lacunas da educação oferecida.

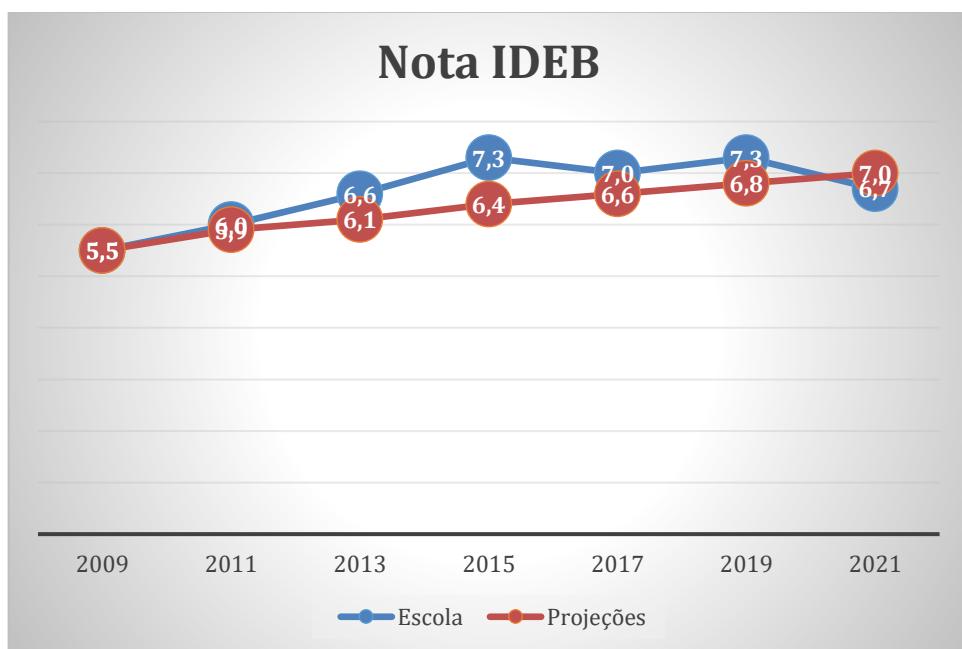
Outro ponto importante é que, ao incorporar esses índices na discussão sobre a qualidade do ensino, não estamos endossando cegamente a metodologia ou os pressupostos subjacentes a essas avaliações. Pelo contrário, o objetivo é utilizar esses dados como ponto de partida para uma análise mais profunda e crítica. A intenção é contextualizar os resultados dentro das complexidades da prática educativa, considerando tanto os fatores internos à escola quanto as pressões externas que influenciam o desempenho dos alunos. Dessa forma, podemos ir além dos números e examinar como esses resultados refletem (ou não) a realidade educacional da escola.

A utilização desses índices também permite identificar padrões e tendências que podem servir de base para intervenções pedagógicas que busquem melhorar aspectos específicos da prática escolar. Mesmo com suas limitações, os dados fornecidos por essas avaliações podem ajudar a identificar áreas de melhoria, desde que sejam interpretados com uma visão crítica e contextualizada.

Em síntese, ao usar os índices das avaliações externas na análise da qualidade do ensino, a proposta é aproveitar o que esses dados podem oferecer em termos de diagnóstico, enquanto simultaneamente se mantém uma postura crítica e reflexiva em relação às suas limitações e ao impacto que eles podem ter na cultura escolar. Este equilíbrio permite uma discussão mais rica e informada sobre os caminhos para o aprimoramento da educação na Escola Flamínio, sem perder de vista os valores e princípios que fundamentam uma educação verdadeiramente emancipadora e inclusiva.

Para entender o desempenho da instituição no período, é crucial analisar os dados fornecidos por esses instrumentos. Além dos resultados quantitativos, é importante considerar aspectos qualitativos, que podem ter influenciado o desempenho. Fatores como mudanças na gestão escolar, formação continuada dos professores e iniciativas pedagógicas específicas podem ter tido um impacto significativo nos resultados. Pode-se constatar, no período analisado (2009-2023), que a escola tem melhorado seu desempenho e superado suas metas, com exceção dos anos de 2017 e 2021, anos subsequentes à troca de gestão. Outro fator a ser considerado é a pandemia de Covid-19, durante a qual os alunos precisaram participar das aulas em formato remoto, e alguns sem acesso à internet, contando apenas com atividades impressas. Nesse período (2020-2021), além da queda na nota do Ideb, a unidade escolar ficou abaixo das projeções calculadas pelo Saeb. Sobre os dados da avaliação de 2023, ainda não foram publicados os resultados completos, tendo havido acesso apenas às notas das provas de português e matemática, que serão analisadas nos próximos gráficos.

Gráfico 1 – Levantamento das notas do Ideb



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora, com base nos dados do Inep (2023)

Outro aspecto essencial a ser analisado é a porcentagem de aprovação. Entre 2009 e 2013, a instituição apresentou uma elevação nessa taxa, principalmente no início do período analisado, o que pode estar diretamente relacionado às concepções construídas sobre a reprovação e suas consequências, assim como às políticas de avaliação interna. Já na última década, constata-se uma regularidade, o que pode indicar uma consolidação na concepção adotada a respeito do assunto.

Gráfico 2 – Levantamento da taxa de aprovações



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nos dados da escola (2023).

Complementando os dados de aprovação, na tabela abaixo, foi realizado o levantamento da taxa de reprovação e evasão dos últimos 15 anos:

Tabela 4 – Taxa de reprovações do Ensino Fundamental Regular (2009 a 2023)

Ano	Total de alunos	Taxa de Promoção	Taxa de Evasão	Taxa de Reprovação
2009	637	91,7%	0,2%	8,2%
2010	624	98,2%	0,2%	1,6%
2011	635	98,1%	0,2%	1,7%
2012	616	98,2%	0,0%	1,8%
2013	631	98,7%	0,5%	0,8%
2014	672	99,4%	0,0%	0,6%
2015	756	98,9%	0,0%	1,1%
2016	755	98,3%	0,0%	1,7%
2017	760	99,1%	0,1%	0,8%
2018	747	98,7%	0,0%	1,3%
2019	728	99,7%	0,0%	0,3%
2020	730	99,9%	0,0%	0,1%
2021	665	98,9%	0,3%	0,8%
2022	634	99,1%	0,2%	0,8%
2023	594	99,3%	0,0%	0,7%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Secretaria da Escola (2024).

A análise das taxas de reprovação e evasão, entre 2009 e 2023, revela progressos significativos na redução das reprovações, refletindo melhorias na qualidade do ensino e na eficácia das políticas educacionais.

Em 2009, com um total de 637 alunos, a taxa de retenção era de 8,2%, um índice relativamente alto, indicando que quase um em cada dez alunos não conseguiu avançar para o próximo ano letivo. Nesse período, houve também uma evasão mínima, com apenas um aluno deixando a escola. Em 2010, ano em que começou a implementação do ensino fundamental de 9 anos na escola, o número total de alunos caiu ligeiramente para 624, e a taxa de retenção despencou para 1,6%, sugerindo que a mudança na configuração do modelo de ensino pode ter impactado positivamente as práticas pedagógicas. A evasão permaneceu estável, novamente com apenas um aluno saindo.

Nos anos seguintes, de 2011 a 2013, a taxa de retenção manteve-se baixa, variando entre 1,7% e 0,8%. Em 2013, por exemplo, a taxa de retenção foi de apenas 0,8%, com uma leve alta na evasão, com três alunos abandonando a escola. A partir de 2014, ano em que foi concluída a transição para o ensino fundamental de 9 anos, a tendência de melhoria continuou, com a taxa de retenção caindo para 0,6% e sem registro de evasão. Esse período reflete uma transição que parece ter tido um impacto positivo na abordagem pedagógica da equipe escolar, com foco na redução das retenções e na garantia de acesso contínuo à educação para as crianças.

O período de 2015 a 2019 mostra uma estabilização no número de alunos e a manutenção das baixas taxas de retenção, sempre abaixo de 2%. O destaque vai para 2019, quando apenas 0,3% dos alunos foram retidos e não houve evasão escolar, sugerindo que o sistema educacional estava não apenas promovendo a maioria dos alunos, mas também os mantendo engajados.

Durante os anos de 2020 e 2021, devido à pandemia de Covid-19, foi implementado na rede municipal de São Bernardo do Campo um *continuum* de aprendizagem, que tratou os dois anos letivos como um único período. Foram adotadas ações de fortalecimento e recomposição das aprendizagens para garantir o direito de aprender sem prejuízo à vida escolar dos alunos. Como resultado, houve discussões sobre retenção em casos extremos, e a evasão, que havia sido inexistente por três anos consecutivos, registrou dois casos em 2021 devido ao distanciamento físico.

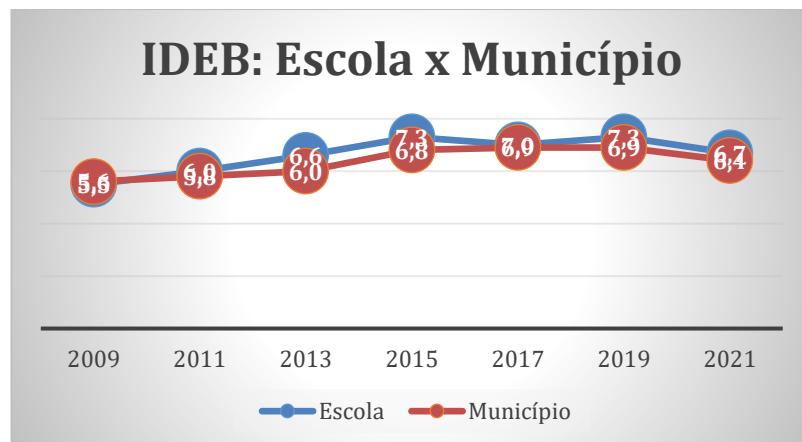
Nos anos de 2022 e 2023, observa-se um leve aumento nas taxas de retenção, mas ainda assim os números se mantiveram baixos, indicando um ambiente educacional robusto. Em 2023, com 594 alunos, a taxa de retenção foi de 0,7%, com todos os alunos permanecendo na escola.

Em resumo, ao longo do período de 2009 a 2023, houve uma clara e consistente redução nas taxas de retenção, que passaram de 8,2% em 2009 para apenas 0,7% em 2023. A evasão escolar foi praticamente inexistente, com raros casos de abandono, especialmente nos últimos

anos. Esses dados sugerem um fortalecimento contínuo das práticas pedagógicas e das políticas de suporte aos alunos, resultando em um ambiente escolar mais inclusivo e eficaz na promoção da aprendizagem e na retenção dos estudantes.

Com relação aos dados da escola, em comparação com os da rede municipal de ensino, no que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental, observa-se que a instituição atingiu notas superiores à média da rede, com exceção de 2009, quando a escola ficou um ponto abaixo dessa média. Esses dados fornecem subsídios para entender que a escola tem se aprimorado em sua prática e obtido cada vez mais sucesso em seu ensino, contribuindo para uma educação de qualidade para seus educandos.

Gráfico 3 – Nota do Ideb Escola x Município



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nos dados do INEP (2023).

Em suma, a Escola Flamínio, ao longo dos anos, tem demonstrado um compromisso com a melhoria contínua da qualidade educacional, refletido tanto nas avaliações externas quanto na cultura escolar positiva que promove. A análise detalhada do desempenho nas avaliações Saeb e Ideb, assim como a consideração de fatores qualitativos e da cultura escolar, revelam um panorama abrangente dos desafios e conquistas da instituição. As melhorias observadas indicam um progresso significativo, apesar dos obstáculos enfrentados, como mudanças na gestão e a pandemia de Covid-19.

2 O ESTUDO DA CULTURA ESCOLAR

Este capítulo discute a cultura escolar como base para entender as práticas e relações que se desenvolvem no ambiente educacional. Inicialmente, destaca-se a importância de estudar a instituição escolar para compreender como valores, normas e práticas moldam o espaço educativo e promovem um ensino inclusivo. Avança-se, em seguida, com a definição da instituição escolar e sua função de mediação social, enfatizando o papel da escola na formação de cidadãos e na transmissão cultural. A cultura, em termos gerais, é apresentada como um conjunto de valores e práticas que evoluem com a sociedade e fundamentam a identidade coletiva e individual dos indivíduos.

A cultura escolar, por sua vez, é detalhada como uma extensão da cultura geral, onde práticas e interações refletem valores sociais e influenciam o ambiente educativo. Por fim, o capítulo analisa os professores como um grupo social, cuja dinâmica e interação são fundamentais para a formação da cultura escolar. Esse enfoque, no estudo da cultura escolar, oferece uma base teórica para analisar as relações entre os membros da equipe na escola e a influência da cultura escolar em sua dinâmica.

2.1 A IMPORTÂNCIA DE SE ESTUDAR A INSTITUIÇÃO ESCOLAR PARA DESVELAR SUA CULTURA

Segundo Buffa e Nosella (2022), o estudo da instituição escolar é de suma importância, pois oferece uma compreensão abrangente e aprofundada das dinâmicas educacionais, contribuindo para o aprimoramento da qualidade do ensino e para o desenvolvimento eficaz das práticas pedagógicas. Esse empreendimento analítico permite identificar aspectos cruciais que influenciam a formação da cultura escolar, o desempenho dos alunos e a eficácia da gestão educacional.

Ao se debruçar sobre a instituição escolar, é possível desvelar a complexidade das relações entre os diversos atores envolvidos, como educadores, alunos, gestores e demais membros da comunidade escolar. A análise dessas interações possibilita a compreensão dos valores, normas e práticas que permeiam o ambiente educacional, elementos fundamentais para a construção de uma cultura escolar coesa e alinhada aos objetivos institucionais (Silva, 2009).

Esse estudo também desempenha um papel crucial no desenvolvimento profissional dos educadores. Ao compreender as necessidades específicas dos alunos, as características do

ambiente escolar e as demandas da sociedade, os educadores podem ajustar suas abordagens pedagógicas e práticas de ensino, promovendo um ambiente de aprendizado mais significativo e inclusivo.

Além disso, a análise cuidadosa da instituição escolar contribui para a identificação de desafios e oportunidades relacionados à inclusão, diversidade e equidade. Essa compreensão é essencial para o estabelecimento de políticas educacionais que promovam um ambiente de aprendizado justo e igualitário para todos os estudantes. Ainda, o estudo da instituição escolar revela-se vital para o estabelecimento de um planejamento estratégico educacional relevante. Ao compreender as características específicas da escola, suas metas e desafios, torna-se possível formular estratégias alinhadas aos objetivos educacionais, promovendo a aprimoramento nas práticas pedagógicas e na gestão escolar (Buffa; Nosella, 2022).

Outro aspecto relevante é o impacto social da instituição escolar. O estudo cuidadoso permite avaliar como a escola contribui para a formação de cidadãos, influenciando não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a construção de valores e atitudes, desenvolvendo os alunos para desafios sociais e profissionais futuros. A escola, enquanto agente transformador, desempenha um papel central na promoção da cidadania e na construção de uma sociedade mais justa e informada.

Adicionalmente, o entendimento profundo da instituição escolar fornece subsídios para a criação de ambientes educacionais inovadores. Isso inclui a introdução de tecnologias educacionais, métodos pedagógicos modernos e práticas que estimulem a criatividade e o pensamento crítico, preparando os alunos para os desafios de um mundo em constante evolução.

No contexto mais amplo, o estudo da instituição escolar também tem implicações significativas para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais. As pesquisas e análises fornecem dados fundamentados que podem informar a elaboração de diretrizes mais eficazes, visando à melhoria contínua do sistema educacional e à promoção do sucesso acadêmico.

Segundo Silva (2009), os estudos sobre a história da educação, anteriores aos anos 1980, foram influenciados pelos pensamentos marxistas, que construíram uma história da escola de maneira política e institucional, desconsiderando a singularidade da autonomia da instituição escolar. Suas investigações tinham caráter ideológico e valorizavam a militância do profissional da educação. Predominava, na história da educação brasileira, a busca pelo entendimento por meio de grandes pensadores e marcos históricos. Porém, após a Primeira Guerra, com a crise

global iminente, o verdadeiro papel do historiador foi questionado. Os *Annales*¹⁰ propuseram o alargamento das fontes e métodos, considerando não só os documentos oficiais, mas também investigando o contexto local para o entendimento do todo.

A consolidação dos programas de pós-graduação no Brasil, no início dos anos 1990, segundo Buffa e Nosella (2022), trouxe muitos questionamentos sobre a pesquisa em sociedade e educação. Historiadores da época criticavam os estudos existentes, alegando que não consideravam as particularidades do assunto, propondo que os estudos fossem mais profundos, ampliando os objetos de pesquisa e as fontes investigadas. Viñao Frago (1995) reforça essa ideia, ao destacar a importância de incorporar análises que considerem as especificidades culturais e contextuais das instituições escolares, enriquecendo a compreensão da cultura escolar e suas dinâmicas. Silva (2009) corrobora essa afirmação, completando que a investigação do universo “micro” ganha relevância fundamentada em teóricos como Roger Chartier, Foucault, Ginzburg e Le Goff, que começaram a desenvolver estudos sobre instituições escolares em meados dos anos 1980. Esse processo de resgate e pesquisa trouxe significado à expressão dos sujeitos e grupos sociais específicos, analisados dentro de um contexto histórico particular, sendo de extrema importância para o entendimento da história da educação de uma sociedade. Ele valoriza não apenas as lutas coletivas, mas também as individuais, advindas de certos contextos que contribuíram para mobilizações coletivas. Nesse sentido, a história é entendida como um meio de investigar todas as manifestações que buscam encontrar diferentes conexões dentro da organização geral da sociedade.

O estudo sobre educação e sociedade, considerando as instituições escolares, é relevante por abranger linhas de investigação diversas e variadas fontes. Temas como cultura escolar, formação de professores, infâncias e currículos ganham protagonismo. A cultura escolar, em especial, é uma área amplamente explorada nesses estudos, uma vez que se concentra na análise da materialidade e das particularidades da instituição escolar.

Em conclusão, o estudo das instituições escolares é fundamental para uma compreensão completa e efetiva da educação. A análise desses ambientes revela a complexidade das relações entre todos os envolvidos e permite identificar aspectos essenciais que moldam a cultura escolar e a eficácia das práticas pedagógicas. Ao explorar diversos campos de investigação, obtém-se uma visão abrangente que enriquece a prática educacional e a formulação de políticas públicas.

¹⁰ O termo “Escola dos *Annales*” refere-se a uma corrente historiográfica que surgiu na França, no início do século XX, influenciada principalmente pelos historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch. Essa abordagem revolucionou a prática historiográfica, ao propor uma visão mais ampla e integradora da história, buscando ultrapassar as fronteiras tradicionais da disciplina.

É crucial considerar esses dados para uma investigação histórica precisa e para o desenvolvimento de estratégias que promovam uma educação mais inclusiva e significativa. Compreender a riqueza e a diversidade das instituições escolares é essencial para construir uma base sólida para o aprimoramento contínuo do sistema educacional.

2.2 INSTITUIÇÃO ESCOLAR: SEU CONCEITO E SUA FUNÇÃO

A instituição escolar é conceituada por Saviani (2005) como uma estrutura material estabelecida para atender a uma necessidade humana específica e de caráter permanente, justificando sua consolidação e permanência na sociedade. Segundo Savater (2000), a escola surge quando o ensino vai além do conhecimento prático e tradicional, alcançando o domínio do saber científico. A necessidade de instituições educacionais surge quando o conteúdo a ser transmitido exige métodos mais elaborados e sistemáticos, refletindo a complexidade e especialização do conhecimento.

A concepção de instituição, conforme Nadal (2011), está ligada a noções como norma universal, fundação, constituição oficial ou política, e organização material ou jurídica. A escola, então, é uma norma universal que estabelece modelos de comportamento, regras e valores para regular as atitudes dos indivíduos. Ela se configura como uma dimensão organizadora dentro de um conjunto complexo de processos e possui uma dinâmica intrínseca que precisa ser compreendida e explorada. A instituição escolar surge em resposta às limitações da educação familiar e comunitária, quando a sociedade reconhece a necessidade de um ensino que transcenda o âmbito moral e tradicional, abrangendo também o conhecimento científico.

Na esfera familiar, a criança adquire comportamentos essenciais e uma compreensão básica das normas comunitárias. Em contraste, a escola proporciona uma socialização secundária, oferecendo conhecimentos e competências especializadas (Savater, 2000). As instituições, portanto, são unidades de ação configuradas para atender às necessidades humanas e funcionam como sistemas de práticas, envolvendo agentes e meios voltados para finalidades estabelecidas (Saviani, 2005).

A escola e o sistema educacional desempenham um papel crucial, como mediadores entre os significados, sentimentos e comportamentos da comunidade e o desenvolvimento das novas gerações (Pérez Gómez, 2001). Eles não apenas transmitem conhecimentos, mas também criam e negociam significados e comportamentos que refletem e moldam a sociedade. No entanto, Braz *et al.* (2023) destacam que a escola, por meio de seu currículo e organização, pode também impor normas culturais que tendem a homogeneizar e suprimir a diversidade de

expressões, resultando em tensões e contradições. A educação, inicialmente espontânea e informal, evolui para uma modalidade secundária organizada em instituições educativas, conforme Saviani (2005). Essas instituições refletem uma resposta institucionalizada à necessidade de uma educação mais estruturada.

Além disso, parcerias entre escola e comunidade têm demonstrado benefícios significativos. De acordo com Nardin (2010), essas parcerias não apenas aumentam a aplicação do aprendizado acadêmico a questões comunitárias, mas também abordam necessidades não atendidas e desenvolvem o pensamento crítico dos alunos. Casto (2016) reforça que essas parcerias contribuem para a vitalidade da comunidade, promovendo serviços comunitários, responsabilidade cívica e desenvolvimento social.

Em conclusão, a instituição escolar representa um componente fundamental na mediação entre as necessidades da sociedade e o desenvolvimento das novas gerações. Sua função vai além da simples transmissão de conhecimento, englobando a formação de valores, comportamentos e competências que moldam o indivíduo e a sociedade. A interação entre escola e comunidade é essencial para um sistema educacional que atenda, de forma eficaz, às necessidades humanas e sociais, promovendo uma educação que é, ao mesmo tempo, estruturada e adaptativa.

2.3 CULTURA E SUA IMPORTÂNCIA NA SOCIEDADE

De acordo com o dicionário de língua portuguesa, “[...] cultura é o conjunto de características morais, intelectuais, artísticas e dos costumes ou tradições de um determinado povo, nação, lugar ou de um período específico” (Ferreira, 2004, p. 654). A etimologia da palavra “cultura” remonta ao conceito de cultivo, refletindo o processo de desenvolvimento e aprimoramento da terra. No entanto, a cultura vai além de um simples processo de cultivo; está intrinsecamente ligada ao modelo de evolução dos sistemas sociais, englobando conhecimento, ideologia, valores, leis e práticas cotidianas (Morgan, 1996).

Paulo Bes (2017) observa que o conceito de cultura tem evoluído ao longo das últimas décadas, acompanhando as mudanças na sociedade. Essa evolução demonstra que a cultura é um fenômeno dinâmico e adaptativo, respondendo às transformações sociais e históricas. Martins (2007) complementa, ressaltando que a cultura inclui elementos distintivos, como língua, religião e tradições, os quais formam a identidade pessoal e coletiva dos indivíduos e sustentam a continuidade e o desenvolvimento social ao longo do tempo. Ele aponta que a cultura se fundamenta na necessidade humana de agir para sobreviver, com toda ação sendo organizada por significados

e propósitos. Também reflete a interpretação do mundo pelos indivíduos e sua autonomia subjetiva, configurando uma síntese da natureza racional humana. Nesse sentido, a cultura é crucial para a construção de significados e para a interpretação das experiências vividas.

Na filosofia, Chauí (1995) vê a cultura como o meio pelo qual os humanos se humanizam mediante práticas que moldam todos os aspectos da vida social e intelectual. A cultura é um componente essencial na formação do ser humano, contribuindo para o desenvolvimento social e a sobrevivência da espécie. Já no campo sociológico, Bauman (1997, 2013) considera a cultura como uma “fábrica de ordem” que, por meio das instituições, estabelece e mantém a ordem social. Ele distingue duas fases: a primeira, durante o Iluminismo, quando a cultura era vista como um meio de transformação social e universalização do conhecimento; e a segunda, após a metade do século XX, quando, com base em Bourdieu (2011), a cultura passa a reforçar desigualdades sociais, tornando-se um privilégio dos mais abastados e perpetuando hierarquias sociais.

Laraia (2001) argumenta que o ser humano é moldado pelo meio cultural em que é socializado, herdando e manipulando um patrimônio cultural acumulado por gerações. Essa herança cultural é transmitida socialmente, não biologicamente, permitindo a adaptação e inovação dentro da cultura. Dias (2012) define como ambiente cultural do ser humano as vilas, aldeias, cidades, plantações, novos relacionamentos, linguagem, crenças, religiões, música, tecnologia, entre outros elementos. Portanto, a cultura humana abrange tudo o que é criado pelo ser humano, quer seja tangível ou intangível.

Nesse sentido, a cultura é uma característica exclusiva das sociedades humanas, diferenciando-se dos animais, que não criam cultura. Ela está profundamente ligada à adaptação dos indivíduos ao seu grupo social e pode tanto fortalecer quanto desintegrar um grupo, expressando valores e crenças compartilhados (Lakatos, 1999). Assim, a cultura é essencial para a construção de significados coletivos e para a evolução das sociedades humanas, refletindo a capacidade única dos humanos de acumular, transmitir e transformar o conhecimento ao longo do tempo. Ela não apenas molda a identidade individual e coletiva, mas também desempenha um papel fundamental na coesão social e na dinâmica das relações humanas.

2.4 CULTURA ESCOLAR E SUAS NUANCES

O conceito de “cultura escolar” emerge como uma extensão da cultura geral, refletindo a forma como a escola, enquanto instituição social, adota e adapta práticas culturais específicas. Julia (2001, p. 10) complementa a ideia, descrevendo a cultura escolar

[...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Esse conceito é moldado por interações sociais, valores compartilhados e pela dinâmica entre a escola e a sociedade. O autor ressalta que a cultura escolar, ao refletir os valores e normas da sociedade, também pode ser vista como um campo onde se negociam e contestam essas normas, oferecendo uma perspectiva crítica sobre as práticas educacionais. A cultura escolar não apenas reflete a cultura mais ampla, mas também contribui para a formação e socialização dos indivíduos dentro do ambiente educacional. Compreender o conceito de cultura é essencial para entender a cultura escolar e fundamenta a análise de como a escola contribui para a socialização, a formação de identidade e a adaptação dos indivíduos à sociedade. Isso destaca a importância da cultura no contexto educacional e suas implicações práticas e teóricas.

Conforme Faria Filho *et al.* (2004), nas últimas três décadas, as discussões sobre a crise nos sistemas educacionais têm apresentado desafios significativos para o campo educacional brasileiro. Estes desafios não se limitam apenas à reflexão sobre as reformas educativas, frequentemente vistas como fracassadas, mas também envolvem a busca por novos referenciais teóricos para compreender o ambiente escolar. O surgimento desse debate na década de 1970 está intimamente ligado ao crescente interesse pela temática da cultura, especialmente entre os intelectuais marxistas, que começaram a considerar as práticas culturais como elementos constitutivos da sociedade, em vez de apenas produtos das relações socioeconômicas. Nesse mesmo sentido, Vidal (2005, p. 23) afirma que “[...] a categoria cultura escolar vem subsidiando as análises historiográficas e assumindo visibilidade na estruturação de eventos do campo da História da Educação”.

Nesse cenário, uma organização pode ser conceituada como a união de duas ou mais pessoas em torno de um objetivo comum, que pode estar relacionado a estruturas sociais básicas, como a família, a escola, a igreja, entre outras. Cada uma dessas organizações terá uma maneira única de existir, organizar e estabelecer suas práticas, atividades e tarefas. Da mesma forma, terá uma abordagem distinta em relação à sua finalidade, objetivos e interações com as pessoas envolvidas. A combinação dessas formas de pensar e agir, características de cada organização, pode ser denominada como cultura organizacional (Bes, 2017). No mesmo sentido, Dias (2003) afirma que a cultura organizacional é um sistema de valores e crenças compartilhados que interage com as pessoas, as estruturas da organização, os processos de tomada de decisão e os sistemas de controle de uma empresa. Essa interação resulta na formação

de normas de comportamento, ou seja, determina como as coisas devem ser feitas em uma organização específica.

Isso significa que, ao executarem suas tarefas diárias dentro das organizações e interagirem com os grupos aos quais pertencem, os membros da organização reconhecem e legitimam certas formas de pensar e agir, bem como modelos que guiam suas rotinas. Essa aprendizagem e internalização de padrões de comportamento, que indicam o que fazer e como fazer para alcançar o sucesso ou não, constituem uma parte essencial da cultura organizacional. Esses padrões se estabelecem dentro da lógica dos pressupostos básicos propostos pelo conceito de cultura organizacional (Bes, 2017). O autor enfatiza que as interações entre a cultura organizacional e a sociedade em que uma organização está inserida são complexas, pois os indivíduos que compõem a organização trazem consigo seus próprios modelos de vida, incluindo ideias, conceitos, símbolos e significados, que se refletem em suas ações. Nem sempre essas ideias e ações estão alinhadas com a visão de negócios ou valores estabelecidos pela organização.

O conceito de cultura escolar tem recebido uma atenção crescente nos tempos recentes, emergindo como um termo fascinante e moderno, utilizado na análise dos desafios atuais e temas relacionados à escola. A cultura escolar é frequentemente discutida no contexto das reformas educacionais, inovações pedagógicas, autonomia e progresso das escolas. Serve como um conceito que descreve um estado ideal, ao mesmo tempo que destaca as deficiências da situação atual (Pol *et al.*, 2007).

Conforme Braz *et al.* (2023), os teóricos da área educacional, no campo da história da educação, reconheceram que elementos intrínsecos às escolas podem fornecer percepções sobre a vida escolar. Isso porque as instituições escolares possuem uma territorialidade e cultura próprias, que as colocam “entre meios”, em uma posição intermediária entre o macro e o microssistema. Isso constitui o que é conhecido como cultura escolar.

Os estudos sobre cultura escolar têm desempenhado um papel fundamental ao desnaturalizar a instituição escolar e ao investigar o próprio processo de sua emergência como uma instituição de socialização na era moderna. Ao serem conectados aos estudos sobre o processo de escolarização, essa perspectiva ressalta a importância de considerar a relação da escola com outras instituições responsáveis pela socialização da infância e da juventude, especialmente a família, a Igreja e o mundo do trabalho (Faria Filho *et al.*, 2004).

O termo “cultura escolar” tem sido empregado para destacar o papel da escola na disseminação de uma cultura particular durante o processo de socialização e integração das crianças e adolescentes à sociedade nacional (Barroso, 2012). Diante disso, é possível observar

que a expressão “cultura escolar” tende a ser um conceito unificador, que conecta várias áreas específicas em que as escolas atuam. Não se limita apenas a um conceito teórico, mas também possui implicações práticas significativas (Pol *et al.*, 2007).

Uma análise política e sociológica da escola necessariamente considera sua dimensão cultural, tanto em relação à sociedade em geral quanto em termos mais específicos, considerando as formas culturais que ela mesma produz e transmite. Para isso, é importante examinar as diferentes dimensões da cultura escolar, levando em conta diversas abordagens teóricas e identificando as práticas que a materializam. Segundo Barroso (2012), é possível identificar três tipos de abordagens:

- a) perspectiva funcionalista: nesta abordagem, a “cultura escolar” é vista como a cultura mais ampla que é transmitida pela escola. A instituição educativa é considerada apenas como um meio de transmissão de uma cultura definida e produzida externamente, refletindo os princípios, objetivos e normas determinados pelo poder político (social, econômico, religioso), que constituem a base do processo educativo e da socialização das crianças e jovens;
- b) perspectiva estruturalista: aqui, a “cultura escolar” é entendida como a cultura que é produzida pela própria forma de educação escolar, especialmente por meio da modelagem de suas estruturas e formas, como o currículo, as disciplinas, a organização pedagógica e os recursos de ensino;
- c) perspectiva interacionista: nesta visão, a “cultura escolar” refere-se à cultura organizacional específica de cada escola, em vez de considerar a escola como uma instituição global. Esta abordagem foca na cultura que emerge das interações entre os membros da comunidade escolar, suas interações com o espaço físico da escola e suas relações com os conhecimentos que são ensinados e aprendidos.

A cultura escolar é, sem dúvida, um conceito abrangente e multifacetado, englobando uma vasta gama de aspectos que se entrelaçam para formar a experiência educacional de uma comunidade escolar. Ela inclui não apenas os valores, normas e práticas que orientam o funcionamento da escola, mas também as relações interpessoais e as dinâmicas de poder que permeiam o cotidiano escolar. No entanto, para os fins desta dissertação, o foco será direcionado para a perspectiva interacionista, considerando a escola como um ambiente singular que constrói sua identidade por meio de uma cultura escolar formada pelas interações da equipe escolar na implementação e desenvolvimento de ações coletivas dentro da instituição.

Para a análise desse fenômeno, a presente dissertação será baseada no referencial teórico

que integra as contribuições de Lima (2002), Giroux (1997) e Pérez Gómez (2001). Esses autores discutem os fatores que podem influenciar a cultura escolar no que tange às práticas colaborativas, à autonomia docente e à tradução das políticas educacionais no ambiente escolar.

Jorge Ávila de Lima (2002), em *As Culturas Colaborativas nas Escolas*, destaca como as interações entre os membros da comunidade escolar são fundamentais para moldar uma cultura colaborativa robusta. Essas interações, quando otimizadas, criam as condições necessárias para a implementação e sustentação de práticas colaborativas eficazes. Entretanto, essa perspectiva de Lima (2002) deve ser compreendida à luz das pressões externas descritas por A. I. Pérez Gómez (2001), em *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Pérez Gómez (2001) argumenta que a ênfase neoliberal na eficiência, controle e resultados mensuráveis compromete a autonomia docente, transformando a cultura escolar em um ambiente marcado pela competição e pelo individualismo, o que pode dificultar a criação de uma cultura verdadeiramente colaborativa, como proposta por Lima. Nesse contexto, a visão de Henry Giroux (1997), em *Os professores como intelectuais*, torna-se especialmente relevante. Giroux (1997) propõe que os professores, ao atuarem como intelectuais críticos, têm a capacidade de questionar e reformular práticas educacionais que perpetuam essas pressões neoliberais. Ao se posicionarem como agentes de mudança, os professores podem influenciar, de forma significativa, a cultura organizacional, promovendo uma cultura escolar que resista à lógica competitiva e que valorize a colaboração e a emancipação social. A interação entre a crítica de Giroux (1997) e a análise de Pérez Gómez (2001) revela que, apesar das pressões neoliberais, a cultura escolar pode ser transformada desde dentro, por meio da atuação crítica e colaborativa dos professores, em consonância com as ideias de Lima.

Essa integração das abordagens dos autores permite uma análise rica e detalhada das práticas colaborativas na Escola Flamínio. Ao explorar como as interações entre os docentes e a resistência às pressões neoliberais podem moldar uma cultura escolar inclusiva e colaborativa, podemos compreender, de maneira mais profunda, as complexidades envolvidas. As ideias de Lima (2002), sobre a importância da colaboração, são reforçadas pela visão de Giroux (1997), sobre o papel transformador dos professores, enquanto a crítica de Pérez Gómez (2001) nos alerta para os desafios impostos por um contexto neoliberal que, muitas vezes, desestimula essas práticas colaborativas.

Portanto, ao focar nas dinâmicas internas da Escola Flamínio e nas pressões externas que impactam sua cultura escolar, esta investigação buscará entender como a colaboração e a autonomia docente podem ser fortalecidas, para promover um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz. A interseção das ideias de Lima, Giroux e Pérez Gómez permitirá uma

compreensão abrangente das condições necessárias para construir e sustentar uma cultura escolar que valorize a cooperação e resista às influências desagregadoras do neoliberalismo.

2.5 PROFESSORES ENQUANTO GRUPO SOCIAL DA CULTURA ESCOLAR

Como já visto, a cultura é o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um grupo social. “Produzida socialmente, a cultura se manifesta através de significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos que envolvem a vida individual e coletiva da comunidade [...]” (Costa, 2008, p. 154). Ao adentrarmos o estudo da cultura escolar, somos instigados a compreender a intrincada rede de valores, práticas e interações que moldam a identidade dos professores como grupo social dessa instituição. Em um campo amplo como o da cultura escolar, múltiplas vertentes e abordagens podem ser exploradas, cada uma contribuindo para uma compreensão mais profunda desse fenômeno complexo.

No entanto, o foco será direcionado ao aspecto específico da cultura dos professores e suas relações enquanto coletivo. Hargreaves (1992) lança luz sobre a natureza da cultura dos professores, enfatizando-a como um conjunto de crenças, valores e hábitos moldados ao longo de anos de experiência compartilhada. “Essa cultura não se restringe apenas a concepções e ideias, mas também se manifesta em comportamentos e práticas [...]” (Lima, 2002, p. 17). Assim, a compreensão da cultura dos professores requer não apenas uma análise de suas convicções e sentimentos, mas também uma observação atenta de suas ações e interações no ambiente escolar. Diante disso, Loro e Tomazetti (2008, p. 214) afirmam que “[...] a cultura do professor é carregada de crenças, hábitos, valores e normas dominantes que determinam o que é valioso em seu contexto profissional, os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar”. Compreender essa complexa teia cultural é fundamental para qualquer iniciativa que busque transformar e aprimorar o ambiente escolar, reconhecendo que mudanças genuínas só ocorrem quando se alinham às profundas crenças e práticas que sustentam o cotidiano dos professores.

É importante mencionar que a cultura escolar influencia diretamente a cultura dos professores, e vice-versa. Conforme Marinho (2014, p. 89), “[...] as culturas de individualismo que se desenvolvem nas escolas mantêm as práticas dos professores em um estado conservador, enquanto as culturas de colaboração efetiva abrem caminho para a transformação da escola e

de seus agentes”. As culturas balcanizadas¹¹ e artificiais forçam os professores a trabalharem dentro de uma colaboração burocrática, limitada a tarefas pontuais e prescritas e a enclaves pedagógicos. De acordo com o mesmo autor, esses enclaves pedagógicos dentro da cultura escolar são como cartografias de alvéolos homogêneos, ou seja, pequenos grupos fechados em suas próprias concepções, crenças, ideias, valores e interesses, com pouca interação no âmbito coletivo organizacional.

Sarason (1982) nos convida a refletir sobre a limitação da abordagem convencional, que tende a focar nos atributos individuais dos professores. Lima (2002) complementa essa visão, argumentando que considerar cada professor como detentor de uma cultura singular não captura a complexidade das dimensões culturais que permeiam a vida escolar. É importante considerar que as realidades coletivas, pautadas nas interações interpessoais e intergrupais, dão as nuances da cultura no interior da instituição, na qual a atuação profissional dos professores se desenvolve, dando sentido a sua prática. Seus relacionamentos informais, estabelecidos espontaneamente, contribuem significativamente para a consolidação da cultura escolar e traduzem o cotidiano escolar.

Portanto, ao estudar a cultura dos professores, é necessário realizar uma análise minuciosa das interações e interdependências das relações, enfatizando os modos de ação e padrões de interação consolidados e frequentes entre esses profissionais. Evidenciar o olhar nos próprios professores, na sua visão de si mesmos e dos seus pares e como se relacionam entre si, dá-nos informações sobre qual é a dinâmica existente, pois ela, conforme Thurler (1994), especifica um modo dominante e legítimo de relacionamento profissional entre eles.

Para Loro e Tomazetti (2008, p. 214), “[...] a cultura escolar está passando por um momento delicado, enfrentando uma tensão inevitável e preocupante devido às demandas de um contexto social em constante mudança, flexível e incerto”. Por um lado, há a complexidade tecnológica, a diversidade cultural e a dependência dos movimentos do mercado livre global. Por outro, há as rotinas, convenções e costumes rígidos e imutáveis de um sistema escolar inflexível, opaco e burocrático. No meio desse dilema, em um momento atual de transição de paradigmas, encontra-se o professor, que tenta assumir novos papéis, mesmo que de forma ainda confusa.

Lima (2002) enfatiza que a análise da cultura dos professores deve se concentrar não apenas em como eles constroem, mantêm e desfazem parcerias e alianças, mas também em identificar os padrões internos de interação, que contribuem para a diversidade no cotidiano

¹¹ Refere-se à fragmentação entre grupos de professores que trabalham isoladamente, com pouca interação entre si. (Lima, 2002).

escolar. Essa dinâmica é moldada pela contínua construção de significados, entendimentos e interdependências. É importante destacar que a cultura dos professores não apenas varia entre diferentes escolas, mas também entre grupos dentro da mesma instituição e ao longo do tempo. Fatores como a mobilidade dos profissionais, dentro da rede de ensino, e mudanças na gestão e no governo podem influenciar essa dinâmica, consolidando certas práticas e alterando outras. Gregory (1983) reflete que a instituição escolar é um ambiente que engloba múltiplas culturas, concluindo que a interação dessas culturas constrói uma cultura própria, constituída de várias subculturas. Ela enfatiza que é importante reconhecer que as culturas dos professores não são uniformes nem totalmente integradas. Elas abrigam elementos discordantes e podem ser marcadas por consenso e dissensão. Essa complexidade enriquece ainda mais o ambiente cultural da escola, tornando-a um espaço dinâmico e multifacetado.

Em síntese, os professores não são meros indivíduos isolados; são, sim, um grupo social com um impacto significativo na cultura escolar. Esta cultura é composta por uma variedade de subculturas e fundamentada em interações sociais, valores comuns e rotinas diárias.

3 CONHECENDO E ANALISANDO O COTIDIANO DA ESCOLA FLAMÍNIO

O capítulo 3 se concentra na análise do cotidiano escolar da Escola Flamínio, abordando o desenvolvimento da pesquisa e suas metodologias. Ele utiliza a história da instituição e a análise do espaço escolar para compreender a evolução da cultura escolar e sua influência nas ações coletivas da equipe docente. Descreve as metodologias qualitativas utilizadas e como elas foram aplicadas neste contexto, permitindo entender como foi delineado o processo de construção dessa investigação. A roda de conversa surge como um espaço de escuta e troca de experiências, proporcionando uma visão colaborativa sobre as práticas e desafios pedagógicos. A pesquisa documental também é explorada, utilizando documentos históricos para analisar as transformações e os desafios da instituição.

A discussão é concluída com a proposta de um infográfico, como produto educacional, destinado a sintetizar visualmente as descobertas da pesquisa e a promover uma compreensão acessível dos aspectos históricos e culturais da escola. Este produto tem como objetivo comunicar os principais resultados da pesquisa, incentivando o engajamento e a reflexão sobre a cultura escolar, além de servir como uma ferramenta de reflexão para a equipe da escola.

3.1 DELINEANDO A PESQUISA

Com a finalidade de analisar a cultura escolar, considerando sua relevância no contexto territorial em que está situado, o desenvolvimento da pesquisa inclui investigar a evolução dessa cultura ao longo de sua história e avaliar seu impacto no desenvolvimento das ações coletivas da equipe escolar. A análise se propõe a levantar as características da escola, refletindo sobre sua história, identificando as mudanças ocorridas, suas repercussões no cotidiano escolar e os aspectos relevantes de sua cultura sob a perspectiva dos professores. Para isso, foram utilizadas as metodologias de pesquisa documental e de roda de conversa.

No decorrer desta pesquisa, foi possível conhecer e aprofundar o entendimento sobre a cultura escolar da Escola Municipal de Educação Básica Estudante Flamínio Araújo de Castro Rangel, fornecendo fundamentos importantes para analisar a dinâmica das relações entre a equipe docente nas tomadas de decisão de ações coletivas. O estudo teve como proposta investigar as características peculiares dessa escola, sua história, sua atual configuração, como instituição de ensino, e os aspectos que permeiam sua cultura.

Ao revisitar sua história, pudemos compreender a importância da escola para a comunidade, no contexto local, e como as marcas do tempo influenciaram sua trajetória. A

análise do espaço físico e do desempenho enquanto instituição de ensino nos permitiu uma visão mais abrangente das particularidades da escola.

Ainda no contexto teórico, foi explorada a relevância de estudar a instituição escolar e sua função na sociedade, além de discorrer sobre o conceito de cultura e sua aplicação específica no ambiente escolar. Foi destacado também o papel dos professores enquanto grupo pertencente à cultura escolar, elemento central para compreendermos as dinâmicas internas da instituição.

O processo de análise teve como base a metodologia de pesquisa documental. Gil (2002, p. 145), contribui enfatizando que “[...] essa é uma modalidade de investigação que se baseia na análise de documentos, sejam eles escritos, sonoros, visuais ou eletrônicos, produzidos por pessoas, grupos ou instituições ao longo do tempo [...].” Esse tipo de pesquisa utiliza fontes primárias, como relatórios, cartas, fotografias, diários e outros registros que, embora não tenham sido criados com o propósito de pesquisa, podem fornecer informações valiosas e inéditas para o estudo em questão. A pesquisa documental é especialmente útil para estudos históricos, sociológicos e educacionais, permitindo a compreensão de fenômenos sociais e culturais, a partir das evidências registradas nos documentos analisados. Além disso, para Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa documental é definida como uma técnica que utiliza documentos como fonte principal de dados e informações, podendo incluir textos impressos, registros eletrônicos, imagens, vídeos, entre outros. Essa modalidade de pesquisa envolve a coleta, análise e interpretação desses documentos, com o objetivo de responder às questões de pesquisa propostas. Eles reiteram que os documentos utilizados na pesquisa documental foram tanto fontes primárias (documentos originais, não interpretados previamente) quanto fontes secundárias (análises ou interpretações de documentos primários por outros autores). A pesquisa documental é amplamente aplicada em diversas áreas do conhecimento, como ciências sociais, história, educação, entre outras, sendo uma ferramenta útil para investigações que necessitam de informações detalhadas e contextualizadas sobre determinado tema ou fenômeno.

Para complementar a metodologia de pesquisa documental, este estudo incorporou a metodologia da Roda e do Registro. Essas abordagens serão essenciais para aprofundar a compreensão das dinâmicas colaborativas na escola e sua influência na cultura escolar.

A Roda, conforme proposto por Warschauer (2001), é uma metodologia participativa que visa promover o diálogo entre os participantes de um grupo, criando um espaço de escuta ativa, compartilhamento de experiências e construção coletiva de conhecimento. Inspirada na pedagogia dialógica de Paulo Freire, a Roda é caracterizada pela horizontalidade das relações, onde todos os participantes têm voz e são valorizados igualmente. Nesse contexto, a Roda será

utilizada como uma ferramenta, o encontro coletivo com um grupo de professores da escola, permitindo que os educadores reflitam coletivamente sobre sua prática, suas relações e a cultura escolar em que estão inseridos.

A metodologia da Roda é especialmente relevante para a investigação da cultura escolar, pois não só facilita a expressão das diferentes vozes, mas também permite que as tensões e os conflitos emergentes sejam discutidos abertamente, contribuindo para a criação de uma cultura escolar mais inclusiva e colaborativa, promovendo um espaço de construção conjunta de saberes e práticas, onde os participantes podem revisitar suas experiências e criar novas significações a partir do diálogo com os outros.

Além da Roda, o Registro é outra ferramenta fundamental nesta pesquisa. O Registro, como propõe Warschauer (2001), envolve a documentação sistemática das discussões e reflexões realizadas durante o encontro que será desenvolvido nos próximos tópicos. Esse processo de registro é crítico, pois permite a análise posterior das interações, ajudando a identificar padrões, mudanças de percepção e a evolução das ideias ao longo do tempo. O Registro atua como uma ponte entre a prática cotidiana e a reflexão teórica, permitindo que as informações coletadas nas Rodas sejam organizadas, analisadas e reinterpretadas no contexto da pesquisa. Freire (1996) oferece um embasamento teórico robusto para o uso dessas metodologias, especialmente ao enfatizar a importância do diálogo e da conscientização no processo educativo. Ele argumenta que o diálogo é o meio pelo qual os educadores e educandos se tornam sujeitos de sua própria história, superando as opressões e transformando a realidade. Nesse sentido, a aplicação da Roda e do Registro nesta pesquisa não apenas investiga a cultura escolar, mas também busca incentivar os professores como agentes críticos e transformadores dentro de sua comunidade escolar.

Como produto educacional, será desenvolvido um infográfico, que sintetizará os principais achados históricos e as ações sugeridas para o aprimoramento da cultura escolar na instituição escolar. O infográfico servirá como uma ferramenta visual e didática, capaz de comunicar, de forma clara e acessível, os elementos essenciais da pesquisa documental e da roda de conversa. O uso de infográficos é especialmente relevante no contexto educacional, pois facilita a compreensão e a retenção de informações complexas, por meio de representações visuais. Segundo Costa e Tarouco (2010), os infográficos combinam elementos visuais e textuais, para transmitir informações, de maneira rápida e eficaz, tornando-os uma ferramenta poderosa no ambiente educacional. A visualização dos dados em um formato de infográfico permitirá que todos os membros da equipe escolar compreendam e se engajem com as informações, de maneira mais eficaz. Isso é particularmente importante, quando se trata de

comunicar os resultados de uma pesquisa que envolve múltiplos aspectos históricos e culturais da escola.

Assim, o infográfico não apenas dissemina os resultados da pesquisa, mas também serve como uma base para futuras discussões e ações dentro da escola, facilitando a implementação das mudanças sugeridas e promovendo uma cultura escolar mais inclusiva, crítica e colaborativa.

O infográfico incluirá um levantamento histórico da escola, destacando os principais marcos de sua evolução e as transformações que impactaram sua cultura escolar. Além disso, serão apresentadas as conclusões obtidas a partir da roda de conversa e dos registros, com foco nas dinâmicas de colaboração entre os professores e nas práticas que podem ser implementadas para fortalecer a cultura colaborativa. Dessa forma, a utilização do infográfico contribuirá para uma compreensão mais profunda e compartilhada dos desafios e potencialidades da cultura escolar, alinhando-se aos objetivos de promoção de uma educação de qualidade e democrática.

3.2 OS DOCUMENTOS E SUAS INFORMAÇÕES

Para a análise do planejamento e execução das atividades coletivas realizadas pela escola, no período de 2021 a 2023, foram consideradas informações extraídas dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), das pautas e atas de HTPCs e reuniões pedagógicas, além das atas de conselhos de ano/ciclo. Esses documentos permitiram compreender como a escola organizou e implementou ações coletivas nesse período, além de identificar como a equipe enfrentou os desafios impostos pela pandemia de Covid-19 e pelo retorno gradual às atividades presenciais. A investigação evidenciou estratégias relevantes para lidar com essas circunstâncias, além de dificuldades operacionais e organizacionais que influenciaram diretamente o alcance dessas ações.

Os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) evidenciam uma trajetória de evolução e adaptação da escola frente às demandas pedagógicas e sociais. A concepção pedagógica manteve-se fiel ao compromisso com a formação integral do aluno, alinhada a uma visão humanista, crítica e inclusiva. Contudo, o foco na integração entre habilidades cognitivas e emocionais tornou-se mais evidente ao longo dos anos. Em 2021, o PPP destacou a necessidade de adaptação às transformações sociais e reforçou o papel da escola como promotora da reflexão crítica e da cidadania ativa, com atenção especial ao acolhimento emocional e ao fortalecimento do envolvimento da comunidade escolar. Em 2022, a ênfase foi ampliada para abordar os desafios trazidos pela pandemia, promovendo estratégias pedagógicas mais flexíveis e práticas

inclusivas. Já em 2023, a prática pedagógica foi consolidada com uma grande ênfase nos programas de recomposição das aprendizagens essenciais. É possível constatar que o plano de formação docente, que tem como objetivo a reflexão sobre a didática de alfabetização, repetiu-se nos dois últimos anos, indicando que não foi possível realizá-lo conforme planejado.

A organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico também evoluíram ao longo dos anos. Enquanto a interdisciplinaridade e a contextualização permaneceram como princípios norteadores, ajustes significativos foram realizados para atender às necessidades emergentes. No PPP de 2023, novas metodologias de avaliação foram introduzidas, incluindo a autoavaliação dos alunos, com o objetivo de fomentar maior autonomia e criticidade.

No campo da inclusão, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi uma constante em todos os anos, mas com uma clara progressão de ações. Em 2021, a ênfase esteve no diagnóstico das necessidades dos estudantes. No ano seguinte, as parcerias com especialistas e a diversificação dos recursos pedagógicos foram ampliadas. Em 2023, destacou-se a incorporação sistemática de tecnologias assistivas e a parceria entre professores da educação especial e os demais professores do ensino regular.

A gestão democrática também apresentou uma evolução significativa. Em 2021, a comunicação entre os colegiados foi mantida, por meio de encontros por videoconferência. Já em 2022, as reuniões dos colegiados ocorreram de modo híbrido (remoto e presencial) e em horários diversificados, com o objetivo de garantir a participação de todos. Em 2023, novos instrumentos de avaliação coletiva foram implementados, como o *Google Forms*, permitindo maior participação de pais, alunos e professores na tomada de decisões escolares.

Quanto ao planejamento das atividades coletivas em 2021, o PPP destacou o acolhimento emocional e o fortalecimento da comunidade escolar, integrando esses elementos às atividades planejadas no contexto virtual. As reuniões e encontros virtuais buscaram promover a conexão entre os membros da equipe escolar, além de refletir sobre as práticas pedagógicas necessárias para atender às demandas emergentes. Em 2022, com o retorno das atividades presenciais, o foco foi direcionado à recuperação das aprendizagens, priorizando ações para mitigar as lacunas decorrentes do ensino remoto. Como fruto do trabalho pedagógico desse ano, foi proposta uma Mostra Cultural que contemplou temas variados relacionados ao conteúdo desenvolvido por cada ano/ciclo durante o ano letivo. Já em 2023, o PPP consolidou propostas voltadas à implementação de práticas reflexivas e críticas, promovendo a personalização do ensino e a autonomia dos estudantes. Nesse ano, foi proposto, como projeto coletivo da escola, o tema das 12 ODS previstas na Agenda 2030.

As pautas e atas de HTPCs e reuniões pedagógicas também evidenciam o impacto do contexto pandêmico na execução das atividades coletivas. Durante o ano de 2021, os encontros foram realizados exclusivamente de forma remota, divididos em dois momentos: uma etapa inicial para informes gerais e reflexões, e outra segmentada por anos/ciclos. Muitas dessas reuniões tiveram caráter prático e administrativo, incluindo atividades assíncronas voltadas ao planejamento individual ou ao cumprimento de demandas burocráticas. Nesse período, os *webinars* promovidos pela Secretaria de Educação desempenharam papel central, como parte das formações coletivas, mas demonstraram uma aleatoriedade que impossibilitou detectar uma ligação entre os temas.

Em 2022, houve um esforço para a retomada dos encontros presenciais, e os registros das atas e pautas voltaram a ser realizados em cadernos físicos. Apesar disso, grande parte das reuniões continuou sendo remota. Os encontros presenciais, embora pontuais, foram destinados a discussões estratégicas, como a análise de resultados de avaliações externas e o planejamento de ações pedagógicas coletivas. Entre elas, destacam-se o planejamento e execução da Mostra Cultural, realizados em dois encontros. Esses momentos proporcionaram maior integração entre os professores e abriram espaço para reflexões. Contudo, o impacto das ações presenciais foi limitado pela continuidade de práticas predominantemente remotas e pela dificuldade de engajamento coletivo.

Os registros indicam que o planejamento das atividades coletivas frequentemente foi orientado por demandas externas, como palestras virtuais e o preenchimento de documentações administrativas, sem uma clara conexão com as necessidades locais. Além disso, não foram encontrados registros que comprovassem a efetivação do plano formador previsto nos PPPs, indicando a falta de espaço para abordar temas relevantes à realidade específica da escola.

As atas de conselhos de ano/ciclo destacaram-se como importantes momentos de construção coletiva. Esses registros incluíram relatórios gerais das turmas e dados individualizados dos alunos, identificando defasagens significativas em habilidades básicas, como leitura, escrita e cálculos, principalmente nos anos de 2021 e 2022. As atividades propostas nesse período priorizaram a recomposição das aprendizagens e a retomada das rotinas escolares, mas as ações de cunho coletivo foram majoritariamente registradas em trabalhos menores, como esforços de cooperação em turmas do mesmo ciclo ou colaborações interdisciplinares com professores de áreas como Educação Física e Arte. Os professores relataram dificuldades para implementar as ações devido à sobrecarga administrativa e ao volume de demandas externas, como avaliações frequentes e ações impostas pela Secretaria de Educação.

Em síntese, os documentos analisados revelam que o planejamento e a execução das atividades coletivas foram marcados por desafios significativos. Apesar dos esforços para integrar ações pedagógicas às demandas contextuais, a fragmentação do trabalho coletivo, a sobrecarga administrativa e a desconexão entre as propostas externas e as necessidades locais comprometeram o impacto dessas iniciativas.

3.3 O PODER DO DIÁLOGO: RODA DE CONVERSA

[...] o valor de uma conversa não está no fato de ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que faz interessante... por isso, em uma conversa, não existe nunca a última palavra... por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final... (Larrosa, 2003, p. 211).

Finalmente, chega à etapa de sair das documentações e do trabalho de investigação individual para uma fase mais interativa. Esse momento traz para a pesquisa olhares diversos, questionamentos, sucessos e angústias de agentes ativos do fazer pedagógico, pessoas que vivenciam diariamente o poder da cultura escolar no seu ambiente profissional. O planejamento desse encontro foi cuidadosamente pensado, desde a seleção dos participantes, o primeiro contato até as análises dos registros.

Baseando-me no levantamento da equipe docente (Anexo A), elenquei potenciais participantes. Eram necessários entre 5 a 8 participantes, sendo importante incluir professores que atuam por um período significativo na escola, alguns que passaram por outras unidades e retornaram, além de professores de turnos diferentes (manhã e tarde) e de segmentos variados (polivalente e de área). Essa seleção foi crucial para garantir uma diversidade de perspectivas, permitindo uma análise mais rica e uma reflexão mais completa do tema. Com esse critério, cheguei à lista final de participantes.

Tabela 5 – Participantes da roda de conversa

Professor	Turno	Especialidade	Tempo de atuação do período pesquisado
Marilda Pelissoni Marson	Manhã/Tarde	Polivalente	15 anos
Fernanda Alves de Oliveira	Manhã	Polivalente	10 anos
Paula Regina Borges Melo	Manhã	Polivalente	10 anos
Roselaine C. de L. Chicarolli	Tarde	Polivalente	9 anos
Fernanda Dias Almeida	Manhã	Ed. Física	10 anos
Janaina C. dos S. Gaspar	Tarde	Polivalente	5 anos

Fonte: Levantamento desenvolvido pela pesquisadora (2024).

A etapa seguinte foi o convite. Pensando nas rotinas intensas desses profissionais, quis garantir que o encontro fosse agradável e não interferisse em seus compromissos diários. Assim, enviei um convite preliminar por mensagem instantânea, explicando brevemente a proposta e deixando em aberto a data, horário e formato do encontro (presencial ou remoto).

Figura 17 – Convite para a roda de conversa



Fonte: Primeiro convite desenvolvido pela pesquisadora (2024).

Após esse primeiro contato, conversei individualmente com cada um dos participantes para verificar suas preferências e disponibilidade. Para minha grata surpresa, ao contrário do que eu imaginava, todos expressaram interesse em um encontro presencial. Como havia me desligado recentemente da direção da escola, temia que as pessoas não se interessassem em contribuir com a minha pesquisa, mas fiquei muito feliz com a adesão.

Com o formato do encontro decidido, busquei um local aconchegante, que proporcionasse um clima descontraído para a roda de conversa. Então, criei um grupo no WhatsApp para combinar os últimos detalhes.

Figura 18 – Convite final



Fonte: Convite final desenvolvido pela pesquisadora (2024).

Em comum acordo, agendamos o encontro para o dia 10 de outubro, às 18 horas. Organizar um evento presencial com sete pessoas em apenas uma semana, especialmente considerando as agendas lotadas de todos, foi uma conquista que demonstra o entusiasmo de todos em refletir sobre a prática pedagógica. No dia do encontro, cuidei de todos os preparativos, confirmando com o local que tudo estava pronto, testando os equipamentos para registrar a conversa e verificando a presença dos participantes. Aos poucos, elas começaram a chegar, algumas vindo direto da escola, outras de seus afazeres domésticos ou maternos. A cada chegada, naquele ambiente acolhedor, havia uma sensação leve e de alegria pelo reencontro.

Mesmo antes do início oficial da roda de conversa, já estávamos discutindo ações escolares e compartilhando nossas experiências profissionais. Servimo-nos de café e salgados, o que ajudou a manter o clima leve e descontraído. Quando iniciei a gravação, cumprimentei a todos e expliquei o objetivo do encontro: refletir sobre o planejamento e a execução das ações coletivas dos últimos três anos (2021, 2022 e 2023). Logo no início, ficou evidente como a pandemia foi um divisor de águas na prática pedagógica. O isolamento social e o trabalho remoto impactaram profundamente não só a memória de todos, mas também os valores, costumes e práticas escolares.

A conversa fluiu de maneira tranquila e os participantes pareciam à vontade, respeitando o turno de fala de cada um. As informações relevantes para minha pesquisa surgiram de forma natural, quase sem necessidade de mediação. O roteiro que eu havia elaborado (Anexo B), foi consultado poucas vezes, pois a conversa não exigiu grandes intervenções. Em vários momentos, eu me vi participando como membro da equipe e não apenas como pesquisadora, o que me permitiu analisar minhas reflexões de uma perspectiva diferente.

Após cerca de uma hora, precisei encerrar a discussão. A sensação predominante era a de que havíamos encontrado algo que faltava no cotidiano escolar: um espaço e tempo para refletir sobre as ações que acontecem na escola e, com base nisso, traçar novas estratégias para aprimorar a prática pedagógica. Esse processo colabora para consolidar uma cultura escolar colaborativa, onde o professor é valorizado como agente transformador da sociedade.

Embora tenhamos discutido bastante, ficou claro que havia ainda muito mais a ser conversado. Além das reflexões e dos aprendizados construídos, o encontro também fortaleceu os laços entre os participantes, ressaltando a importância da interação e o poder do diálogo.

Figura 19 – Registro do encontro



Fonte: Roda de conversa (10/10/2024). Arquivo da pesquisadora (2024).

3.4 A INVESTIGAÇÃO DOS DADOS: O QUE ELES DIZEM SOBRE SUA CULTURA ESCOLAR

A pesquisa utilizou a metodologia de roda de conversa como principal ferramenta para análise das práticas e vivências pedagógicas durante o período delimitado. Esta metodologia se mostrou apropriada, por permitir uma reflexão coletiva e espontânea sobre as experiências enfrentadas pelos educadores, proporcionando um espaço de troca de ideias e sentimentos. A roda de conversa possibilitou, também, o resgate de memórias e a construção de um entendimento comum sobre as transformações ocorridas na cultura escolar.

Iniciamos a roda de conversa relembrando o ano de 2021, evidenciando como o isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19, iniciado em 2020 e estendido até o final de 2021, impôs inúmeros desafios. Este período desconstruiu a prática pedagógica tradicional, demandando novas formas de relacionamento e atuação pedagógica por parte dos professores. O uso de ferramentas tecnológicas, até então pouco exploradas no ensino regular fundamental, foi um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes, nivellando as dificuldades entre professores novatos e os mais experientes. Essa questão fica evidente quando foi questionado sobre a contribuição da equipe gestora na implementação do ensino remoto, conforme parte do diálogo na roda de conversa:

Marilda: Adriana, eu acho que foi morna. Porque elas também não sabiam como lidar com a situação que nós estávamos passando.

Todos: Ninguém sabia.

Marilda: Então, eu acho assim, elas estavam com tantas dificuldades quanto nós. Então, eu acho que estava todo mundo aprendendo junto ali.

Da mesma forma, encontramos indícios da dificuldade da Secretaria de Educação em apoiar as unidades escolares com formações adequadas para o momento. Segundo os relatos, temas pertinentes à qualificação da prática pedagógica, bem como a entrega de equipamentos essenciais para a implementação do ensino remoto, só foram abordados/entregues após o modelo já estar consolidado e com o início do retorno das atividades presenciais.

Fernanda Dias: No final, quando todo mundo já tinha vacinado, as crianças já voltaram, que a gente faz uma formação sobre o que é ensino híbrido. Eu falei: Gente! Se eu soubesse de tudo isso antes, eu poderia ter separado, dado uma parte teórica, explicado, feito uma prática diferente.

Paula: O Chromebook que veio para a gente. Veio muito depois. Então, a gente tinha que ter um aparelho, eu mesma tinha um aparelho antigo, que quase não usava. Usava ali para o Word, para imprimir atividade, montar atividade, imprimir. Tivemos que colocar um monte de coisa. E tudo a gente. Telefones, grupos.

Nesse sentido, podemos constatar que o processo de isolamento social impactou profundamente o sistema de valores, crenças e práticas compartilhadas pela instituição. Toda a estrutura consolidada ao longo dos anos foi desconstruída e inúmeros desafios inéditos surgiram para todas as instâncias do sistema educacional. Esse cenário contribuiu para que as relações entre os membros da equipe se tornassem mais horizontalizadas, proporcionando a oportunidade de uma contribuição mais equitativa de todos.

Janaina: [o grupo] Se uniu mais porque a pessoa tinha que ter essa facilidade, essa unidade, esse de conversar. Porque hoje, geralmente no dia a dia, a pessoa se fecha e fala, não, eu sei fazer isso, eu sempre fui professora de primeiro ano, eu sei como que eu faço, é isso que eu faço. E aí você chega e fala, não, não, mas eu gosto assim. Então, a pessoa se fecha. No online, não. Porque às vezes a pessoa fala assim, eu não sei mexer num PowerPoint. Você me ajuda? Então, tinha que se ajudar.

Nesta fala, além de evidenciar o novo tipo de relação que se formava entre a equipe, fica claro como eram as interações antes da pandemia. Observa-se uma certa rigidez por parte dos professores mais experientes em relação a propostas que divergiam de suas práticas habituais. Ela reflete o conceito de Giroux (1997) sobre o papel dos professores como intelectuais transformadores, que tentam inovar e desafiar as práticas educacionais convencionais. Ele argumenta que o sistema educacional ou até mesmo a cultura ali estabelecida muitas vezes reprime a capacidade dos professores de promover uma educação crítica e significativa, reforçando um modelo de ensino que é contrário às necessidades reais dos alunos.

A professora Marilda complementa o raciocínio de Janaina, enfatizando sua percepção de falta de apoio por parte da Secretaria de Educação e explicando a dinâmica adotada pelo

grupo de professores responsáveis pelo quarto ano. Nesse contexto, é possível perceber uma fragmentação no planejamento e na execução das propostas pedagógicas, uma vez que a organização dos professores se baseava na divisão das disciplinas, com cada um sendo responsável por uma matéria específica.

Lima (2002) ressalta que, para que uma verdadeira cultura colaborativa exista nas escolas, é necessário um planejamento conjunto que transcendia a divisão tradicional por disciplinas e envolvia a participação ativa de todos os professores em todas as etapas do processo pedagógico. No entanto, a separação das atividades por matérias específicas, como apontado por Marilda, limita a troca de experiências e a criação de práticas integradas, transformando o trabalho em algo isolado.

Marilda: Pela rede, não. Não, eu acho que não. Eu acho que o grupo, nós tivemos que nos conversar, conversávamos muito mais. Que nem, eu estava com o quarto ano, eu tinha duas salas. Na época, a gente tinha o Bueno que conseguia, ele mexia muito bem em informática. Então, ele nos deu muito apoio. A Maria Alice ficava com a parte de português. Eu fiquei com a matemática, a Laura acoplou no meu grupo...

No decorrer da conversa, percebe-se que as relações foram se ajustando e adquirindo uma dinâmica funcional para essa nova realidade. Conforme análises das pautas e atas dos HTPCs, os encontros começaram a acontecer de forma remota, por videoconferência. Nos registros, encontra-se, de modo geral, uma estrutura de organização que contemplava momentos coletivos no primeiro momento, com discussões sobre assuntos gerais, informes e debates sobre as ações que estavam ocorrendo na escola, e um segundo momento de planejamento ou discussões mais específicas por ano/ciclo. A professora Janaina salienta que esses momentos de participação coletiva foram muito importantes, pois neles todos opinavam e se ajudavam mutuamente. No entanto, a rotina escolar revelou a formação de subgrupos mais próximos entre professores que trabalhavam diretamente juntos, como os que lecionavam no mesmo ano/ciclo, gerando uma divisão informal dentro da equipe pedagógica.

Essa divisão pode ser entendida a partir do conceito de balcanização, discutido por Lima (2002). Essa balcanização ocorre quando grupos dentro da escola se organizam de forma relativamente independente, limitando a comunicação e a troca de experiências com outros grupos. Embora esses subgrupos colaborem internamente, a interação com o coletivo mais amplo da escola se torna mediada e fragmentada. No caso descrito, as informações e os aprendizados desenvolvidos nesses subgrupos eram socializados por meio da professora de tecnologia, Agda, que atuava como mediadora entre os diferentes grupos. Segundo o autor, esse tipo de organização em subgrupos pode restringir a colaboração sistêmica na escola, criando ilhas de interação dentro da instituição. Embora essas relações próximas promovam uma

colaboração eficaz em nível local, elas acabam reforçando a separação entre os grupos, em vez de construir uma cultura colaborativa mais ampla e unificada. A balcanização pode, portanto, dificultar o desenvolvimento de uma visão pedagógica comum, essencial para uma verdadeira cultura colaborativa que envolva todos os membros da comunidade escolar de maneira integrada.

Janaina: Eu acho que o HTPC era mais participativo. Eu acho, a gente tinha HTPC online toda semana. E eu acho que era mais participativa. As pessoas comentavam mais, se ajudavam mais. Alguém falava assim, ah, não consegui nisso. Não, mas ó, tenta fazer assim. Ah, eu tentei fazer isso, eu errei. Ah, mas tenta assim.

Marilda: Mas não houve aquele, assim, que nem ela está falando, de equipe, se unir mais. Não. A gente se unia por uma necessidade de aprendizado. E aí os grupos no ciclo, eu acho que aí se uniu mais. Porque aí uma sabia da dor de barriga da outra.

Marilda: Mas ela [Agda] ajudou muito. Então assim, a gente tinha a Agda como ponto, né? Porque a gente não se falava entre os grupos. A gente falava com ela.

Quando o retorno presencial começou, a Secretaria de Educação orientou que os alunos fossem divididos em grupos menores, e cada grupo deveria comparecer à escola em dois dias da semana, enquanto, na sexta-feira, todos participariam das aulas de forma remota. Nesse momento, alguns professores com comorbidades¹² não retornaram ao trabalho presencial, e a escola precisou reorganizar os momentos presenciais com professores volantes. Os professores que continuaram em *home office* precisavam se comunicar com os educadores que atuavam presencialmente e realizar o planejamento em conjunto. As atividades coletivas, como o recreio e a alimentação, foram reorganizadas com menos alunos por vez, e os protocolos sanitários foram rigorosamente divulgados e seguidos. Os HTPCs continuaram a ser realizados online para evitar aglomerações.

Essa decisão sobre o retorno e a reconfiguração da prática pedagógica não foi discutida amplamente com a rede (professores e gestão), o que gerou insegurança em muitos docentes. Os professores sentiram-se excluídos do processo de decisão, revelando uma falta de autonomia sobre questões que impactam diretamente suas práticas diárias. Ao serem questionados sobre qual postura a escola adotaria caso tivesse mais autonomia, os docentes enfatizaram a existência de um distanciamento entre a equipe docente e a gestão escolar, destacando que, mesmo diante das inseguranças dos professores, haveria uma certa pressão para o retorno das atividades presenciais, impulsionada pela equipe gestora.

É possível compreender que essa falta de diálogo e autonomia reflete a lógica de controle e centralização imposta pelas políticas neoliberais nas instituições educacionais. A

¹² Comorbidade é o termo utilizado para descrever a ocorrência simultânea de duas ou mais condições médicas em um mesmo indivíduo.

pressão exercida sobre a equipe docente para um retorno, mesmo sem segurança, evidencia a hierarquia de poder e a ênfase em metas e produtividade, características da cultura neoliberal nas escolas. Nesse modelo, as decisões são muitas vezes tomadas sem consultar aqueles que estão na linha de frente – os professores –, desvalorizando suas percepções e experiências no processo.

Janaina: [Sobre o receio do retorno ao presencial] Acho que mais da parte das professoras. Porque tem muito esse negócio da gestão, às vezes querer fazer aquilo da secretaria. Tipo, ah não, então às vezes eu não precisava nem, acho que nem se a secretaria exigisse tanto, ia ter esse negócio. Não, volta, vamos voltar. Porque as crianças precisam voltar. Porque os pais precisam trabalhar. As crianças estão em casa sozinhas. Então acho que assim, por parte dos professores, pode ser que a gente ia falar que não. Porque assim, era uma responsabilidade muito grande que a gente assumiu. Porque tinha mãe de falar assim, pro, eu vou mandar. Mas não tem perigo. Eu cansei de falar, eu falava, olha mãe, a gente está lá, a gente está cuidando, a gente está pedindo para eles trocarem as máscaras, a gente está pedindo para lavar as mãos, a gente está colocando um longe do outro. Mas não tem como a gente falar que não.

Pérez Gómez (2001) enfatiza que o neoliberalismo promove uma cultura escolar em que as decisões são centralizadas e o controle é reforçado, reduzindo a autonomia dos educadores e intensificando a pressão por resultados, muitas vezes em detrimento do bem-estar e da segurança dos professores. O distanciamento entre a gestão e a equipe docente, como observado no relato, ilustra como essa lógica neoliberal afeta as relações internas e cria um ambiente de insegurança e desvalorização do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, sua colocação traz à tona a relação de hierarquia e poder existente dentro do sistema educacional, enfatizando as pressões externas que influenciam as ações da escola e suas repercussões. Além disso, evidencia uma fragmentação da equipe, pois há um claro sentimento de diferenciação entre os professores e a gestão, que não se veem como uma equipe única.

A professora Fernanda Dias, de Educação Física, contribui lembrando que, apesar do receio em relação ao retorno presencial, era algo que todos desejavam, pois havia uma grande vontade de compartilhar experiências e discutir os sucessos e frustrações vivenciados durante o período remoto. Ela observa que, mesmo com o uso de diversas ferramentas tecnológicas para comunicação, estas não foram capazes de proporcionar uma interação efetiva entre a equipe. Fernanda também destaca a diferença de estar no mesmo ambiente físico, onde a troca de informações e ideias ocorre de forma mais natural e fluida, e até mesmo uma visita rápida à sala de aula pode gerar momentos de troca e colaboração em práticas pedagógicas.

Outro ponto que chama a atenção, e reafirma a formação de subgrupos que atuam de forma mais direta, é o fato de que, por ser professora de Educação Física, Fernanda precisou

focar em conteúdos específicos. Essa prática acaba contradizendo o conceito de ensino enfatizado nos PPPs da escola, que promovem a interdisciplinaridade e a integração entre diferentes áreas do conhecimento. O documento destaca a importância de evitar abordagens fragmentadas, incentivando um currículo que valorize a educação integral e conte cole tanto as especificidades das áreas quanto a articulação entre elas para alcançar um aprendizado mais significativo e integrado.

Fernanda Dias: Acho que todo mundo estava querendo se reencontrar de novo. Foi a única vez que todo mundo sentiu falta do HTPC presencial (risos). Não é, por causa da ansiedade e aquela poxa, será que eu estou fazendo certo? Como é que está o trabalho? Aquela vontade de perguntar. Antes a gente, por exemplo, eu entro na sala e eu vejo que o professor está dando, mais ou menos, uma explicação. A gente consegue ainda conversar. Agora, eu ficava totalmente a par do mundo, do universo. Então, eu comecei a focar muito no atletismo, na educação física, e a minha disciplina não conversava mais em nada com o resto da escola. E aí, chegou um momento que eu falei, nossa, eu não é esse meu trabalho, porque antes tinha trabalho de dança, que aí a professora falava um tema, uma música, um negócio, a gente conseguia conversar. Aí, eu fiquei, pelo menos assim, eu estou falando da minha disciplina, não sei como foi aí para cada um. Mas o que eu senti foi que a gente queria muito estar junto, mas ainda tinha o medo. E aí, a gente foi tendo que reaprender a conviver em grupo de novo.

O período de isolamento social destacou a importância do convívio para a consolidação de uma relação colaborativa entre a equipe. Esse momento levou muitos a repensarem o tipo de relacionamento que haviam construído com os colegas. No entanto, embora o sentimento de colaboração seja benéfico para a equipe, a professora Marilda reflete que esse espírito colaborativo não se consolidou, e que, atualmente, esse princípio tem se enfraquecido.

Marilda: E eu acho que o grupo teve que aprender a ter outras atitudes umas com as outras. Porque depois que a gente voltou, as atitudes também mudaram no grupo. Acho que agora está voltando tudo a mesma coisa. Acho que a gente precisa aprender mais. Já passou, já passou. Mas naquela época eu acredito sim que a gente voltou mais assim, mais acolhedor. A gente precisava disso, porque estava todo mundo esgotado de trabalhar sozinha. Esgotado de trabalhar sozinha porque você só trabalhava com a tela. E eu acredito que isso foi muito bom para todas.

Ela prossegue explicando que, em 2022, o ensino presencial foi retomado definitivamente, e as cobranças pela recuperação das aprendizagens essenciais foram extremamente intensas, destacando mais uma vez a pressão externa exercida sobre a escola. Nesse cenário, a demanda por resultados rápidos se sobrepôs ao contexto real enfrentado pelos professores e alunos no pós-pandemia e enfatizado nos PPPs que trazem que a recuperação das aprendizagens deveria acontecer de forma planejada, respeitando as particularidades de cada aluno e integrando ações pedagógicas que valorizem o percurso individual. Os PPPs destacam que a recuperação deve ser um processo contínuo, embasado em diagnósticos precisos e em

estratégias personalizadas, que considerem as dimensões cognitivas, sociais e afetivas dos estudantes.

Além disso, reforçam a importância de evitar abordagens fragmentadas, promovendo a interdisciplinaridade e o uso de ferramentas tecnológicas para enriquecer o repertório dos alunos, especialmente aqueles que enfrentaram maiores dificuldades durante o ensino remoto. A recuperação, segundo o documento, deve ser uma prática inclusiva e colaborativa, envolvendo toda a comunidade escolar, e não apenas uma busca por resultados imediatos e superficiais, mas por avanços significativos e sustentáveis no processo de ensino-aprendizagem.

A cobrança burocrática por documentações permaneceu inflexível, sendo exigida sem levar em conta as peculiaridades do momento e as dificuldades adicionais geradas pelo retorno presencial. Pérez Gómez (2001) percebe o papel da burocracia no sistema educacional neoliberal como central para reforçar o controle e a regulação das práticas pedagógicas. A pressão por cumprir as exigências burocráticas, mesmo diante de um momento tão delicado quanto o retorno pós-pandêmico, reflete a lógica de eficiência e controle imposta pelo neoliberalismo. A burocracia nas escolas não visa apenas organizar e gerenciar processos administrativos, mas também atua como uma ferramenta para garantir que as metas e os padrões determinados externamente sejam rigorosamente cumpridos.

No contexto descrito, as exigências burocráticas desconsideraram o contexto emocional e social vivenciado pelos professores e alunos, priorizando a padronização dos processos e a recuperação das metas de aprendizagem, sem oferecer flexibilidade ou suporte adicional. Essa abordagem é típica de uma cultura escolar influenciada por políticas neoliberais, nas quais a burocracia se torna um mecanismo de controle que desumaniza o ensino, afastando-o de uma prática pedagógica centrada nas necessidades reais e emergentes da comunidade escolar.

Marilda: Mas foi também um ano de muita cobrança, para a gente.

Adriana: Cobrança pedagógica.

Marilda: Que aí a gente tinha que fazer. Coisas que a gente olhava assim para as crianças, e falava, meu Deus, não vai dar. Porque era complexo demais. Uma defasagem muito grande.

Fernanda Dias: Era uma defasagem. Só que a papelada não teve nenhum flexibilizador. Tem que dar a conta.

Marilda: Isso me assustava. Meu Deus, o aluno não sabe escrever ainda. Eu tenho que dar isso.

Roselaine: Eles não tinham os procedimentos. Os procedimentos que a gente trabalha. Quando eles chegam, eles tinham sido trabalhados da forma que os pais conseguiam fazer. Então, para a gente alinhar tudo isso daí foi difícil.

Foi questionado como ocorreu a integração da equipe nesse momento de retorno: se houve colaboração entre os membros e se foi possível resgatar a união que havia se fragilizado durante a pandemia. Segundo os relatos, a equipe nunca alcançou uma união efetiva de todos, o que sugere que, mesmo antes da pandemia, já não havia uma prática colaborativa consolidada entre os membros. No entanto, foi destacado que, em outros momentos, houve mais colaboração entre a equipe.

Fernanda Dias: Acho que nunca a equipe toda se uniu.

Fernanda Alves: Mas acho já teve mais unida.

Paula: Mas eu não acho que todo. Sempre tem os grupos né. As pessoas têm essa dificuldade.

Janaina: Tem essa dificuldade. Mas nós tivemos anos mais unidos. Quando eu entrei lá no ano de 2017, 2018, a gente era mais um grupo mais unido.

Quando questionadas sobre a razão pela qual não conseguiram resgatar essa união, Paula acrescenta que a pandemia trouxe novas formas de se relacionar, e essas práticas acabaram sendo reproduzidas no retorno às aulas presenciais.

Paula: Não sei. Então, olha, não sei. Acho que um pouco a pandemia. Um pouco os protocolos. Porque a gente ficou durante muito tempo. Até mesmo. A gente tinha que fazer. Ah, é um sábado letivo, por exemplo. Então, cada um pensa o que vai fazer com a sua turma. Porque a gente não podia.

No entanto, Janaina acrescenta que, além da pandemia, a falta de tempo e de oportunidades coletivas também dificultou a união da equipe, prejudicando uma maior integração dos professores durante a Mostra Cultural de 2022, o primeiro evento presencial com a participação da comunidade, após o longo período de isolamento. Essa falta de coesão impediu que o evento fosse plenamente aproveitado como uma oportunidade de colaboração entre os docentes. Dentro do levantamento e análise das pautas e atas de reuniões de HTPC do ano de 2022 – que aconteceram semanalmente – foi constatada a discussão do planejamento apenas em dois encontros. Um em setembro, quando foi combinado como seria a organização geral do evento, e outro em outubro, para fechar os últimos detalhes para o dia. No contexto neoliberal, há uma ênfase na eficiência e na gestão do tempo, o que frequentemente resulta em sobrecarga para os professores e limita o tempo disponível para atividades coletivas, como o planejamento de eventos e a troca de experiências pedagógicas. Essa lógica de gestão do tempo acaba por prejudicar a construção de uma cultura colaborativa, fundamental para eventos de grande escala, como a Mostra Cultural.

Pérez Gómez (2001) contribui esclarecendo que a ausência de espaços e momentos para colaboração entre os docentes, intensificada pela pressão de recuperar o tempo perdido durante

a pandemia, reflete como o sistema educacional neoliberal prioriza metas e resultados, enquanto marginaliza as práticas colaborativas que podem fortalecer a equipe e o vínculo com a comunidade.

Janaina: E a questão de tempo, gente. Porque o tempo é uma coisa que consome a gente. Você poderia ter um tempo de sentar, por exemplo. Reunião pedagógica. Você poderia ter um tempo de sentar com todo mundo. Conversar. Mas cada um pega seu ano/ciclo e vai para outro lugar. Aí já saía todo mundo para o seu cantinho. Então, assim, a gente não tem essa oportunidade.

Marilda reflete que, atualmente, no período pós-pandemia, muitas tarefas burocráticas foram transferidas para os professores, o que reduziu ou modificou o tempo destinado ao trabalho coletivo, dificultando a consolidação de parcerias produtivas.

Marilda: Mas hoje nós temos muita burocracia que foi passada para o professor. E não era nosso antes da pandemia. Como, por exemplo, as faltas. A porcentagem familiar não era nós que fechávamos. A planilha não era nossa função. Vou falar um pouco antes, até 2017. A gente fazia uma ficha de rendimento num rascunho. E elas já montavam bonitinha e passavam para nós. Certo? Ou depois, lógico, depois da pandemia online. Antes, o papel. Lembra que a gente tinha que preencher? Mas depois foi passado para o online. Beleza. Só que tudo começou a ficar assim. Ah, então o professor monta. Ah, então o professor vai pegar um HTPC para montar a ficha de rendimento. Então acabou o plano de aula. Porque não dá mais para se reunir. Porque a gente tinha que falar em função da ficha de HTPC. Exatamente. Não dava para discutir. Por exemplo, eu falava assim. Ah, esse mês eu vou dar tal matéria. Que nem a gente fazia antes.

Ao relembrar a proposta de projeto coletivo resgatada em 2023, Janaina comparou-a com os projetos desenvolvidos em anos anteriores. Ela destacou que, antes da pandemia, esses projetos eram concebidos como ações complementares entre os diferentes anos/ciclos da escola, com um planejamento coletivo que envolvia todos os professores.

Janaina: Olha, projeto pedagógico. Projeto anual. Projeto anual, eu vou falar assim. A gente tinha. Nossa. Era uma continuidade. A Fernanda era nossa parceira. Outra escola onde eu trabalhava. Projeto anual. Eu lembro até. Porque eu falava sobre os países. Em todas as danças, países. Então cada um falava um país. A gente tinha que se juntar para poder falar. Exatamente. Discutir. Então, qual que vai ser primeiro? O seu? Depois o meu? Aí depois não. Você vai fazer o quê? A gente vai falar sobre conto de fadas que é o nosso gênero. Então, já começou assim. Esse grupo. Esse grupo. Mas começou.

No entanto, essa prática não se manteve no projeto das ODS (Agenda 2030) de 2023. Segundo sua avaliação, faltou uma organização eficiente, já que não foram proporcionados momentos adequados para discussão nem autonomia nas decisões.

Durante as discussões realizadas nos HTPCs de 2023, foi constatado que a escolha do tema das ODS foi uma sugestão da Secretaria de Educação, sendo levado ao grupo como um

tema previamente definido. Não houve oportunidade para considerar outros assuntos mais alinhados à realidade da comunidade escolar.

Janaina supõe que essa falta de organização e autonomia está diretamente relacionada à alta cobrança das demandas externas, que consome o tempo que deveria ser destinado ao diálogo e ao exercício da democracia dentro da escola. O excesso de exigências administrativas e a pressão por resultados acabam limitando os momentos em que os professores poderiam se reunir para planejar e tomar decisões coletivas, o que enfraquece a autonomia da equipe.

Janaina: Eu acho que demanda demais. Demanda demais. Demanda demais. Mas eu acho na prática. Não tem mais tempo, né?

Janaina: A parte democrática, por exemplo, a gente tinha no HTPC. Exato. Hoje não tem mais. Então, assim, já chegam as coisas prontas, aí você fala, tá, e agora, eu faço o quê? Então, segue o que está aí para poder fazer. A gente não tem essa possibilidade de discutir, de colocar ideias, de expor, não, por aquilo. Porque fica tudo muito congelado, entendeu?

Fernanda Dias: Agora você não tem como discordar, não tem mais tempo (risos).

Fernanda, professora de Educação Física, complementa essa reflexão, destacando a importância de ter esse tempo para o diálogo, inclusive para que os membros da equipe possam discordar uns dos outros. Para ela, a discordância é parte essencial de um ambiente colaborativo, onde os professores podem debater e ajustar suas práticas pedagógicas de maneira coletiva.

Roselaine vai além e reflete sobre a falta de humanização que a escola está vivenciando, atribuindo essa desumanização à lógica do comércio, onde tudo se transforma em metas a serem alcançadas, sem considerar as peculiaridades e necessidades individuais de cada aluno. Ela critica a forma como as exigências externas impõem um ritmo e um formato de ensino que não respeitam a diversidade dos alunos, transformando o processo educativo em uma busca por resultados numéricos e mensuráveis.

Roselaine: A gente não tem no lado humano da escola, parece que virou um comércio, uma indústria. Papel, virou só papel. Que você tem que lidar com o burocrático. Pois é. Até a discordância do HTPC acabou (risos). Por que agora É, é. Meta. Meta.

Janaina: Até a criança eles tão tratando como máquina. Eles querem que a criança aprenda a ler e escrever. Não pensa na dificuldade da criança, não pensa na dificuldade que eles têm. Eles querem isso e é isso só.

Marilda, por ser uma professora que atuou nos dois períodos da escola por bastante tempo, relata que o processo de fragmentação da equipe e a falta de tempo para discussões resultaram em grupos separados, fazendo com que a escola parecesse duas instituições distintas em cada período. Esse relato confirma os dados constatados nas atas e pautas de HTPCs, pois nelas é revelada a organização do planejamento por ano/ciclo, restringindo a interação do

coletivo da escola. Além disso, vários encontros destinados a webinários disponibilizados pela Secretaria de Educação abordam temas que se encerram sem discussões coletivas sobre o assunto. Ela enfatiza que esse movimento leva à perda da identidade da escola. Fernanda, professora de Educação Física, aprofunda essa análise, avaliando que, mesmo entre a pequena equipe formada pelos professores de área (Educação Física e Arte), a comunicação é insuficiente.

Marilda: Já chegamos errado desse ano [referente ao projeto das ODSs]. Entendeu? Por quê? Porque cada um ficou com um assunto, não dava pra se interligar, e aí ficou difícil conversar nos HTPCs. E eu sinto assim, eu vou falar por mim, e quem discordar, que nós temos manhã e tarde. Certo? Duas escolas diferentes, né, Adriana? Sim. Eu sinto duas escolas diferentes atualmente. Eu trabalhei dez anos aí no Flamínia, o dia todo. E hoje eu vejo duas escolas separadas.

Fernanda Dias: Não sei, mas nós os especialistas (Arte e Educação Física) conversávamos e planejávamos, hoje não conseguimos mais. A gente sentava, nós quatro, porque era 2h30, 2h da tarde, e a gente fazia um planejamento anual. Todo mundo colocava. Hoje é um trabalho que falta. Eu sinto falta.

Ela continua explicando que sente falta de um mediador nos momentos de planejamento e conclui que a equipe precisa ser estimulada; caso contrário, tendem a se acomodar no mínimo esforço. Considerando a dinâmica de subgrupos dos encontros de HTPCs encontradas nos registros de pautas e atas, essa falta de mediação possivelmente acontece pelos coordenadores pedagógicos precisarem se dividir entre as discussões que acontecem simultaneamente, não conseguindo participar integralmente de nenhuma delas. Lima (2002) reflete sobre a importância de se criar espaços estruturados de colaboração, onde o tempo dedicado ao planejamento conjunto e ao debate pedagógico seja assegurado. Ele enfatiza que a colaboração verdadeira não acontece de maneira espontânea; ela requer organização, tempo e espaços formais para que os educadores possam discutir e, inclusive, divergir em busca de consensos e práticas pedagógicas mais eficazes.

Fernanda Dias: Tudo junto, porque querendo ou não, acho que falta também alguém para mediar. Tem que ter um mediador, porque querendo ou não, é a lei do menor esforço, você sabe como é o funcionário público. E a gente não pode se responsabilizar pela escolha do outro, de como querer trabalhar, de como querer fazer as coisas. Então, acho que nessa hora, ter um caminho do meio, alguém que fala, não, vamos sentar aqui, o que falta fazer?

Essa falta de sentimento de pertencimento é atribuída ao acolhimento tumultuado que ocorre nos tempos atuais. Paula contribui, refletindo que a escola recebeu novos professores que não tiveram a oportunidade de criar laços, devido à falta de tempo para se conhecerem. Janaina complementa, afirmando que a dinâmica construída durante o isolamento social, aliada à falta de tempo para fortalecer esses laços, contribuiu para a consolidação dos subgrupos na

escola. Atualmente, mesmo nos poucos momentos coletivos, as pessoas se dispersam naturalmente, e falta uma liderança que faça a mediação necessária para resgatar o senso de coletividade.

De acordo com os PPPs, a equipe gestora tem a responsabilidade de atuar como mediadora central nos processos de planejamento coletivo, promovendo a articulação entre os diferentes atores da comunidade escolar e garantindo espaços de discussão e tomada de decisão democrática, porém com a fragmentação dos encontros coletivos e a alta demanda burocrática evidenciada até o momento nos leva a concluir que a equipe gestora tem enfrentado dificuldades em cumprir plenamente suas atribuições de mediação e liderança. A fragmentação dos encontros coletivos, realizada em subgrupos separados, e a sobrecarga de tarefas administrativas têm reduzido significativamente o tempo e a energia disponíveis para promover o diálogo, a integração e o fortalecimento de laços entre os professores. Fernanda Alves resume essa situação, observando que foi criada uma nova cultura escolar.

Paula: E aí, nisso, a gente também recebeu, nós que estamos em Flamínio há mais tempo, chegaram novos professores, e que a gente não teve tempo de conhecer. E não conseguimos acolher.

Janaina: Então, mas eu não acho que a gente deve depositar tudo isso em pandemia. A pandemia, sim, foi uma questão nesse meio. Mas eu acho que mesmo depois, ao invés de mudar e voltar ao trabalho em grupo, continuou com essa questão de vários grupos. Então, hoje, nós trabalhamos em vários grupos. Nós temos reunião pedagógica, vai ter o café coletivo. Aí, um grupo já foi fazer uma coisa, o outro já, o outro está comendo, o outro está conversando lá. Então, assim, não tem que ter uma pessoa que fala, gente, vamos aqui, todo mundo aqui em grupo, vamos falar alguma coisa, a gente fazia a dinâmica.

Fernanda Alves: Não só, porque eu acho que tem a questão da cultura.

Fernanda continua avaliando a diferença entre o acolhimento que ela recebeu ao iniciar na escola e o acolhimento que ocorre atualmente. Ela também enfatiza que, naquela época, o período de planejamento do ano letivo, no início do ano, era mais longo, proporcionando mais oportunidades para fortalecer os laços entre os professores e organizar melhor o tempo e o espaço da rotina escolar. Considerando o calendário letivo homologado pela Secretaria de Educação e publicado nos PPPs da escola durante o período analisado, é possível constatar que o retorno dos professores às atividades pedagógicas acontece, no máximo, três dias antes do início do ano letivo. Esses dias são utilizados, segundo as atas de reuniões pedagógicas, para acolhimento e organização da sala de aula, retomada das avaliações da comunidade do ano anterior, discussão sobre pontos a serem qualificados e planejamento da semana de acolhimento dos alunos.

Fernanda Alves: Eu acho que até o início do ano letivo mudou. Eu lembro que quando eu entrei na rede, tinha um período maior sem alunos. Por exemplo, quando eu cheguei no Flamínia, eu tive um outro tipo de acolhimento. Eu lembro que a Marilda chegou, a Marilda se apresentou, ela apresentou toda a equipe, ela saiu comigo pela escola, para o seu espaço. E hoje você vê as pessoas chegando. Nem sabe quem é que está na escola. Não tem mais tempo para organizar o retorno.

Roselaine atribui a falta de motivação dos professores à lógica de eficiência máxima e produtividade instituída na rede, que coloca grande ênfase em resultados. As atas e pautas dos HTPCs do período analisado ilustram essa informação, ao se levantar a quantidade de encontros destinados a discutir as avaliações externas aplicadas na escola. Além disso, é encontrada nessas atas, bem como nas atas de conselho de ano/ciclo, uma ênfase muito grande na reflexão sobre o desempenho da escola. Essa lógica também está presente nos temas das formações oferecidas pela Secretaria de Educação, que, embora abordem questões importantes, não são disponibilizadas em momentos oportunos, e frequentemente se mostram desconectadas da realidade vivida pela escola. Essa ideia é compartilhada pelos demais participantes.

A pressão por metas estabelecidas pela Prefeitura, as burocracias, e a necessidade de se adaptar às formações impõem um ritmo que desumaniza a prática pedagógica, fazendo com que a cultura escolar se concentre em atender demandas externas de maneira mecanicista. Pérez Gómez (2001) critica essa lógica neoliberal que fragmenta o trabalho escolar em tarefas mensuráveis, negligenciando a complexidade da educação.

Roselaine: Por isso que eu acho que a escola industrializou. A gente está com motivação, zero. E aí, a gente está vendendo tudo, assim, muita coisa burocrática, muita coisa acontecendo ao mesmo tempo. E você tem que atingir aquela meta que a Prefeitura colocou. Você tem que, né? No caso, primeiro, alfabetizar. Você tem que fazer isso. E formação, formação disso. E formação.

Fernanda Dias: E educação física, gente. Bom, educação física. É totalmente alienada. Então mesmo tantos estudos falando da importância da atividade física, da linguagem corporal, da importância da praxia fina, tudo mais. E aí? E o nosso espaço? Ainda é totalmente descolado, as formações não conversam com as disciplinas. Exatamente. A formação agora sobre as linguagens. Poxa, podia tanto falar sobre a linguagem corporal do aluno, que é tão importante. E eu fiquei ali esperando. Esperando. E nada naquela formação. E aí a gente fala, poxa, é uma escola que não se conversa. Mas parte de onde? Parte de um núcleo maior ali. É, exatamente. Parte de um outro ponto. Acho que a Prefeitura, ela precisa rever como que é a escola. E qual é o papel dela na sociedade. Porque a parte cultural, a gente tá perdido, porque a educação tá perdida. A gente precisa se renovar. A educação tá meio perdida. Então fica tudo perdido na escola também.

Fernanda Alves: É tudo assim, vai jogando. É o dia D, é o dia do dentista na escola, dia do mosquito da dengue.

Marilda: A gente está na escola e vai sendo assim. Mas a gente tem que lidar com todas essas demandas que estão meio truncadas, porque não são abertas no momento certo e não tem um preparo. E ainda vem os pais também sem preparo nenhum. As crianças estão emocionalmente com muita dificuldade. Muita dificuldade. E o professor tá ficando louco. Porque é muita cobrança. Por quê? Porque a gente troca deles.

Janaina: E virou tudo conteúdo. Tudo vira conteúdo. O que é primordial, o que é importante fica.

Marilda: E o pior que não é nem conteúdo. Porque não gera conteúdo. Tanta demanda não gera conteúdo. Ela gera um monte de material físico. Porque o conteúdo, se não for o professor, desculpa, nem a tecnologia supera o professor. Nem a inteligência artificial tá? Que eu estive fazendo uns cursos. Se não for a gente, a IA também não é de nada.

Fernanda, professora de Educação Física, expressa seu desejo de desfrutar de um momento em que todos estejam presentes e concentrados na mesma proposta. Janaina reflete que, quando isso ocorre de forma presencial, é uma oportunidade de foco e dedicação. No entanto, quando o momento é remoto, ele acaba sendo interrompido por outras demandas, tornando-o menos produtivo.

Fernanda Dias: Uma palestra. Imagina. Tá todo mundo lá, eu adorava as palestras porque nós estávamos presente. E tava todo mundo lá e você via aquela palestra. E a gente ficava presencial, né?

Janaina: Você tava presencial. Eu não tava se preocupando com nada. Você tava ali pra isso. Sem se preocupar com as demandas. Você focava, né?

Marilda conclui com a reflexão de que cobramos tanto o foco dos alunos, mas não o desenvolvemos em nós mesmos. Segundo Fernanda, professora de Educação Física, o foco precisa ser estimulado, e isso não tem ocorrido nos dias de hoje.

Marilda: A gente cobra tanto o foco da criança dentro de uma sala de aula e nós também estamos sem foco.

Fernanda Dias: Claro. Porque não é exercitado. Certo. Tudo que você não exercita, não desenvolve.

Por fim, os participantes concluíram que há muitos pontos a serem aprimorados e que a equipe é capaz de trazer sugestões relevantes para esse processo, mas não se sentem ouvidos. Eles acreditam que é necessário repensar os momentos coletivos e desenvolver a autonomia da equipe para questionar as demandas e propostas vindas da Secretaria de Educação.

Janaina: Mas ó a gente pensa, mas a gente não tem pra quem falar isso. Tipo, não adianta eu chegar lá. Adriana, tá errado isso, isso, isso. Qual o seu poder [enquanto diretora] de argumentação com a secretaria pra mudar isso? Você tem esse poder? E você? Então, você como diretora da escola, como a responsável da escola, você tem esse poder de chegar lá e falar, ó, meus professores estão reclamando disso porque isso não funciona. Até que momento você vai ser ouvida sobre isso? Então, não adianta.

Paula: Eu acho que a discussão e o poder de decisão. Tem que saber que a gente pode. Então, se a gente não concorda com alguma coisa, a gente vai poder mudar? Vem algo da secretaria. O que é aberto para a gente votar, para a gente decidir?

Janaina: O que a gente sabe que é a imposição só da secretaria? O que a gente sabe que é a imposição da escola? A gente precisa saber essa diferença. A gente chega para a escola e fala, tem que falar sobre *maker*. Isso, beleza. Brincadeiras e *maker*, pronto. Tá bom, agora dentro disso aqui, o que a escola pode decidir? Qual o projeto da

escola? Ah, não, é a gestão, mas fala assim, não, então, é *maker*, mas é o seguinte, é isso e tem que ser tal dia e tem que ser desse jeito. Exato. Então, peraí, até onde a gente entra como participante? Como participante de falar de o que mais?

Fernanda Dias: E por que tem escolas da rede? Por exemplo, que faz festa junina, e não pode. Mas tem escola que faz. Mesmo sendo uma manifestação cultural, que a gente sabe. Não, não, e tem escola que faz. Não, não, e tem escola que faz. E tem que ter escola da rede que faz. E a nossa não pode, né? Por quê?

É necessário que haja um alinhamento do grupo e uma compreensão clara sobre o que constitui exigências externas e o que são cobranças internas. Retomar a concepção de professor como agente ativo nas decisões, por meio da prática da gestão democrática, conforme enfatizado pelos PPPs da escola, é essencial para fortalecer o sentimento de pertencimento. Esse fortalecimento, por sua vez, contribui para o engajamento de todos nas ações coletivas e promove a colaboração efetiva entre os membros da equipe.

Fernanda Dias: Mas é igual ao aluno. A gente, quando quer, se motiva. O desconforto, ele cresce. Ele motiva, ele se motiva. Mas a gente tem que ter um profundo de sensação. O grupo precisa de um desafio para se unir.

Roselaine: É voltar ao lado humano. É só sair dessa burocracia, voltar ao lado humano. Pois é, saber que menos é mais. É uma coisa muito simples de voltar. É como a Jana falou. De brigar pelo que a gente realmente quer. E não ser toda hora imposto as coisas que a gente fazer.

Ao longo da análise, fica evidente como as pressões neoliberais, conforme discutido por Pérez Gómez (2001), impactam diretamente a cultura escolar da Escola Flamínia. A centralização das decisões e a ênfase na eficiência e nas metas burocráticas tornam o ambiente escolar cada vez mais técnico e desumanizado, resultando em uma prática pedagógica que prioriza resultados mensuráveis e ignora as especificidades dos alunos e dos professores. Esse contexto gera uma desumanização do processo educativo, prejudicando a formação integral dos alunos e limitando a capacidade dos professores de exercerem sua autonomia.

A percepção dos professores sobre a falta de humanização na escola reflete as críticas que alertam para os efeitos do neoliberalismo na educação, transformando as escolas em espaços de controle e produtividade. Ao colocar o foco nas metas e na eficiência, o sistema educacional desconsidera a diversidade e as necessidades reais da comunidade escolar, comprometendo o papel da escola como um espaço de formação crítica e integradora. A análise das atas e reuniões pedagógicas reforça essa percepção, evidenciando como os HTPCs frequentemente se limitam a discussões técnicas e não promovem diálogos significativos sobre questões pedagógicas mais amplas.

Além disso, conforme apontado por Giroux (1997), o papel dos professores como intelectuais transformadores é fundamental para a criação de uma educação mais crítica e

significativa. No entanto, as falas dos professores revelam que, embora haja vontade de inovar e transformar suas práticas, a falta de autonomia, somada ao tempo limitado para planejamento e reflexão coletiva, dificulta esse processo. Esse cenário é agravado pela sobrecarga de tarefas burocráticas, que consomem momentos que poderiam ser dedicados ao fortalecimento das práticas pedagógicas e à construção de um projeto educacional mais significativo.

Outro ponto relevante que emergiu da discussão foi a fragmentação das relações entre os professores, evidenciada pela formação de subgrupos e pela falta de espaços formais de colaboração. Lima (2002) destaca a importância de uma cultura colaborativa nas escolas, onde os professores possam trabalhar juntos de forma sistemática e democrática. No entanto, a balcanização das relações, caracterizada por grupos isolados e pela ausência de tempo para o diálogo coletivo, enfraquece a capacidade da equipe de atuar de forma coesa. Para o autor, a colaboração efetiva requer uma estrutura que permita o planejamento conjunto e a troca constante de experiências. Nos documentos analisados, isso é reiterado pelas críticas de que os HTPCs têm se tornado espaços fragmentados e insuficientes para promover a interação necessária entre os educadores.

A análise também revela que a dinâmica dos encontros coletivos, organizados em subgrupos para o planejamento e discussões pontuais, contribui para a perpetuação dessas dificuldades. Embora o PPP enfatize a gestão democrática e o papel mediador da equipe gestora como central, os relatos dos professores apontam que a equipe gestora, sobre carregada com diversos grupos para mediar, não consegue atuar de forma eficaz como facilitadora do diálogo e do planejamento coletivo. Isso reforça a sensação de desarticulação dentro da escola, criando barreiras para a construção de um ambiente colaborativo e integrado.

Dessa forma, conclui-se que a cultura escolar na Escola Flamínio enfrenta os desafios impostos pelas práticas neoliberais, que fragmentam as relações, burocratizam o trabalho pedagógico e restringem a construção de uma cultura colaborativa sólida. A superação desses desafios passa pela criação de espaços de autonomia e diálogo, permitindo que os professores exerçam seu papel transformador de maneira mais ativa. Além disso, é fundamental fortalecer as discussões coletivas, reestruturando e qualificando os encontros, como os HTPCs, tornando-os espaços efetivos de troca, reflexão e planejamento conjunto. Investindo nessas mudanças, é possível resgatar o sentimento de pertencimento e engajamento, de modo que as ações coletivas se tornem momentos significativos e representativos, abordando as reais necessidades da comunidade escolar.

3.5 SEU LEGADO: O PRODUTO COLETIVO

A construção de um infográfico como produto educacional da dissertação, conforme discutido teoricamente por Costa e Tarouco (2010), fundamenta-se na integração de texto e imagem para facilitar a compreensão e a comunicação dos resultados da pesquisa, em consonância com a Teoria da Aprendizagem Multimídia de Mayer (2005). Segundo essa teoria, a aprendizagem se torna mais eficaz quando há a combinação de modos verbais e visuais de apresentação, já que o cérebro humano é capaz de processar informações de maneira mais eficiente quando essas são distribuídas em múltiplos canais, como imagens e textos. Esse princípio se alinha à ideia de que a utilização de representações visuais complementa as explicações verbais, otimizando a compreensão e a retenção da informação.

O infográfico, nesse contexto, emerge como uma poderosa ferramenta de síntese e clareza, organizando dados complexos de forma acessível e visualmente atraente. Sua aplicação permite uma apresentação que minimiza a sobrecarga cognitiva, pois o leitor não precisa processar grandes blocos de texto de maneira isolada. A integração de imagens e gráficos no infográfico cumpre o princípio da Teoria da Carga Cognitiva¹³, ao reduzir a sobrecarga de informações irrelevantes e concentrar o foco do leitor nos elementos centrais da pesquisa. Mayer (2005) também destaca o princípio da proximidade espacial, que enfatiza que textos e imagens complementares devem ser dispostos próximos uns dos outros para evitar a divisão da atenção, garantindo que o leitor consiga relacionar visualmente as informações de maneira mais eficiente. Isso reforça a importância de um design bem estruturado para o infográfico, onde as conexões entre dados e conclusões são facilmente compreendidas.

No caso desta dissertação sobre a Escola Flamínio, a utilização do infográfico como produto educacional foi particularmente eficaz para apresentar a complexidade da cultura escolar, evidenciando suas dinâmicas internas e externas, as quais influenciam diretamente as relações interpessoais da equipe docente e as tomadas de decisão coletiva. A pesquisa investigou, de forma minuciosa, como a cultura escolar evoluiu ao longo do tempo e como



Produto Educacional - Infográfico

¹³ A **Teoria da Carga Cognitiva** foi desenvolvida por John Sweller e descreve como a memória de trabalho humano lida com o processamento de informações durante o aprendizado. Ela afirma que a capacidade da memória de trabalho é limitada, e quando sobre carregada com informações irrelevantes ou complexas demais, o aprendizado pode ser prejudicado (Sweller; Van Merrinboer; Paas, 1998).

fatores como a rotatividade da equipe e as transformações nas práticas pedagógicas impactaram a identidade institucional da escola. O infográfico, ao traduzir esses elementos em uma forma visual, permite que os dados sejam apresentados de maneira clara e objetiva, facilitando a compreensão de como essas dinâmicas moldam o ambiente educacional.

3.5.1 Organização e estrutura do infográfico

A estrutura do infográfico foi planejada para refletir, de forma sintética, as principais etapas e resultados da pesquisa, com foco nos elementos históricos e contemporâneos da cultura escolar da Escola Flamínio. A escolha por utilizar gráficos, imagens e textos explicativos seguiu os princípios de design instrucional recomendados por Mayer (2005), permitindo que diferentes aspectos da pesquisa fossem expostos de maneira interligada.

O infográfico destaca as transformações históricas da escola, desde sua fundação até as mudanças contemporâneas, com ênfase nas diversas fases da evolução institucional, nas alterações estruturais e no impacto dessas mudanças nas relações dentro da comunidade escolar. O leitor pode visualizar, por meio de diagramas cronológicos, como a escola passou por diferentes fases administrativas e pedagógicas, compreendendo rapidamente o impacto dessas fases sobre a equipe e sobre o desempenho educacional.

Além disso, o desempenho educacional da escola é apresentado de maneira comparativa, utilizando gráficos que mostram a evolução das notas de desempenho no Ideb ao longo dos anos. Essa apresentação visual permite ao leitor identificar padrões e tendências que teriam sido menos evidentes em uma descrição textual, além de mostrar de forma clara as implicações das políticas educacionais e das intervenções administrativas no desenvolvimento acadêmico da escola.

Outro ponto crucial abordado no infográfico são os desafios e potencialidades identificados pela pesquisa, especialmente no que se refere à colaboração dentro da equipe escolar. O infográfico revela, por meio de imagens e textos, como a cultura escolar moldou as decisões coletivas ao longo dos anos e como as interações entre os docentes e outras instâncias do sistema educacional foram influenciadas pela introdução de novas práticas, tecnologias e pela rotatividade dos membros da equipe. Essa apresentação visual, ao condensar informações sobre relações interpessoais e rotinas institucionais, facilita a compreensão de como esses fatores interagem para criar uma cultura escolar colaborativa – ou, em certos momentos, fragmentada.

3.5.2 Infográfico como ferramenta pedagógica e de disseminação do conhecimento

O infográfico não apenas cumpre uma função de síntese visual, mas também se configura como uma ferramenta pedagógica poderosa para a disseminação dos resultados da pesquisa. Em uma sociedade marcada pela convergência digital e pelo aumento da quantidade de informações disponíveis, a capacidade de sintetizar e comunicar dados complexos de maneira eficiente se torna essencial. Nesse sentido, o infográfico contribui para a disseminação do conhecimento de forma mais acessível a diferentes públicos. Ele atinge não apenas pesquisadores e profissionais da área da educação, mas também gestores escolares, professores, pais e outros membros da comunidade escolar que desejam compreender os processos institucionais da Escola Flamínio, de forma clara e envolvente.

Ao seguir os princípios da Teoria da Aprendizagem Multimídia, o infográfico facilita o engajamento ativo dos leitores com o conteúdo, mesmo daqueles que têm menos experiência prévia com o tema. O uso de imagens e gráficos permite que conceitos complexos, como a cultura escolar, sejam mais facilmente absorvidos, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa dos resultados da pesquisa. Isso se alinha com as demandas atuais por recursos educacionais multimodais, que visam não apenas à transmissão de conhecimento, mas também à facilitação da aprendizagem ativa e participativa.

O infográfico também se destaca como uma estratégia comunicacional no contexto acadêmico. Ele não apenas apresenta os dados e resultados da dissertação, mas serve como um meio de promover discussões mais amplas sobre o impacto das políticas educacionais e da gestão escolar na construção de uma cultura colaborativa. Sua função vai além da simples constatação de resultados: ele se torna uma ferramenta que incentiva o diálogo e a reflexão crítica entre os membros da comunidade escolar.

3.5.3 Conclusão sobre a relevância do infográfico como produto educacional

A inclusão do infográfico como produto educacional desta dissertação enriquece significativamente a forma como os resultados são apresentados e comunicados. Ele não apenas facilita a compreensão de dados complexos por parte do público leitor, mas também torna o processo de disseminação do conhecimento mais inclusivo e acessível. O infográfico atua como uma estratégia pedagógica que permite ao leitor não apenas compreender, mas também refletir de forma crítica sobre os principais desafios e potencialidades da cultura escolar da Escola Flamínio.

Ao integrar texto, imagem e dados visuais, o infográfico contribui para a construção de um legado coletivo que transcende a pesquisa acadêmica. Ele amplia o alcance do conhecimento produzido e promove uma maior integração entre a teoria e a prática, reforçando a importância de uma cultura escolar colaborativa e orientada para a construção conjunta de soluções educacionais. Assim, o infográfico se apresenta não apenas como uma conclusão visual do estudo, mas como um produto educacional dinâmico e transformador, alinhado com as exigências contemporâneas de uma educação que dialoga com as novas tecnologias e com as demandas da sociedade da informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão desta pesquisa sobre a cultura escolar da Escola Municipal de Educação Básica Estudante Flamínio Araújo de Castro Rangel permite uma reflexão sobre os múltiplos aspectos que moldaram a identidade dessa instituição ao longo de sua trajetória. A cultura escolar, composta por um conjunto de práticas, normas, valores e significados compartilhados, é o resultado de interações cotidianas e influências históricas que vão além do espaço físico da escola, estendendo-se para as dinâmicas coletivas e sociais que a circundam. Ao longo do estudo, foi possível observar como essa escola, inserida em uma comunidade consolidada de São Bernardo do Campo, desenvolveu uma identidade cultural rica e, ao mesmo tempo, desafiadora, especialmente diante das transformações contemporâneas.

A investigação, baseada em documentos históricos e na roda de conversa realizada com os profissionais da escola, revelou que a unidade escolar carrega uma forte tradição intergeracional, sustentada pela presença contínua de famílias vinculadas à instituição ao longo dos anos. Essa tradição, reforçada pelos relatos históricos recuperados no arquivo morto e pela análise detalhada dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), promoveu um sentimento de pertencimento e identidade. A análise dos documentos também destacou a relevância das atas de reuniões pedagógicas e dos registros da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que, ao longo do tempo, refletiram tanto os valores colaborativos da instituição quanto os desafios enfrentados pela equipe na construção de ações coletivas.

Contudo, esse vínculo, que em muitos aspectos se consolidou como uma fortaleza, também apresentou fragilidades, particularmente na capacidade da escola de se adaptar às novas demandas, como a introdução de tecnologias digitais e os impactos trazidos pela pandemia de Covid-19. Durante a pandemia e no retorno das atividades presenciais, foram observados diversos desafios, como a sobrecarga burocrática e a redução dos espaços de reflexão coletiva. A introdução de ferramentas tecnológicas, como o *Google Classroom*, gerou tensões entre os membros da equipe, evidenciando a necessidade de maior corresponsabilidade e engajamento nos processos decisórios.

A pandemia trouxe à tona desafios profundos, que testaram a resiliência da escola e a capacidade de seus membros de atuarem de maneira colaborativa. A transição para o ensino remoto, em um momento em que a unidade escolar ainda estava em processo de fortalecimento das suas práticas colaborativas, foi marcada por instabilidade do trabalho pedagógico e intensificação da cooperação de subgrupos em detrimento do coletivo. A introdução de ferramentas tecnológicas, que inicialmente tinham como objetivo manter a comunicação e a

continuidade pedagógica, acabou, muitas vezes, desestabilizando as práticas já consolidadas, gerando individualismo. A sobrecarga das demandas burocráticas, advindas de outras esferas do sistema educacional, dificultou ainda mais o resgate dos momentos coletivos, que foram substituídos por espaços para conclusões dessas demandas dentro do prazo exigido, resultando na redução dos espaços para discussão coletiva, crucial para a coesão e para o fortalecimento da cultura escolar.

Essa dinâmica se alinha à análise de Pérez Gómez (2001) sobre a cultura escolar em contextos neoliberais, onde instituições educacionais, ao enfrentar momentos de crise ou de transformação, sobrecarregam seus membros com responsabilidades, sem um espaço adequado para discussões coletivas ou negociações internas. Esse processo, no caso da Escola Flamínio, contribuiu para um distanciamento entre a equipe, fragmentando a coesão e afetando a eficácia das práticas pedagógicas implementadas.

No entanto, a pesquisa também revelou o grande potencial da escola para superar esses desafios e retomar a força de sua identidade cultural, por meio de ações colaborativas. A roda de conversa proporcionou momentos de reflexão coletiva, nos quais emergiu o desejo dos profissionais de reconstruir laços e consolidar uma cultura mais participativa e cooperativa. A reorganização e o uso do arquivo morto, como ferramenta de resgate histórico, demonstraram o valor da memória institucional, na construção de estratégias para superar desafios contemporâneos.

Viñao Frago (1995) destaca que a cultura escolar é um fenômeno dinâmico, em constante transformação, e que pode se renovar com a incorporação de novas práticas e valores. Nesse sentido, a Escola Flamínio precisa investir em uma gestão mais aberta ao diálogo e fundamentada na corresponsabilidade, criando espaços onde as vozes de todos os membros da comunidade escolar possam ser ouvidas e integradas ao processo decisório. Como Freire (1996) lembra, a gestão baseada no diálogo e na participação ativa de todos os envolvidos – professores, alunos e comunidade – tem mais chances de promover transformações significativas. A ausência de espaços de reflexão, mesmo que justificada pelas demandas burocráticas, pode minar o espírito colaborativo e enfraquecer o engajamento dos profissionais.

Além disso, é de extrema importância que as ações da Secretaria de Educação estejam alinhadas às necessidades específicas da unidade escolar. Como revelado pela pesquisa, a escola enfrenta desafios que exigem soluções adaptadas à sua realidade particular. As diretrizes e políticas educacionais da Secretaria precisam ser sensíveis ao contexto específico de cada unidade, considerando o perfil dos alunos, as condições da infraestrutura e as dinâmicas da equipe escolar. A pesquisa demonstrou que, muitas vezes, essas orientações parecem

desconectadas da realidade da escola, o que pode gerar frustração e dificuldades na implementação de políticas. Para mitigar esses problemas, é fundamental que haja uma comunicação clara, objetiva e contínua entre a Secretaria e as unidades escolares, criando canais de diálogo que considerem as opiniões e sugestões dos profissionais da educação. Esse tipo de comunicação bidirecional permitirá que as escolas contribuam de maneira significativa para a formulação de políticas educacionais mais eficazes e ajustadas às suas necessidades concretas.

Do ponto de vista teórico, esta dissertação contribui para o campo da gestão educacional, ao aprofundar a compreensão da cultura escolar como um elemento dinâmico e complexo, moldado por fatores históricos, sociais e pelas interações diárias entre os membros da equipe escolar. As interações diárias, sejam elas formais ou informais, podem transformar práticas pedagógicas e administrativas, por meio da reflexão e da colaboração. Ball, Maguire e Braun (2021) afirmam que a escola é um espaço de disputas contínuas por significados e práticas, e que essas negociações são parte essencial da construção das culturas escolares. O estudo reforça, portanto, a importância de promover uma cultura escolar que valorize o diálogo, a corresponsabilidade e a participação coletiva.

Em suma, a cultura escolar da Escola Flamínio, apesar dos desafios recentes, tem grande potencial para se transformar em um fator decisivo para o sucesso das práticas pedagógicas e para o fortalecimento das relações interpessoais. A valorização de sua história e tradição, aliada a um esforço contínuo de diálogo e colaboração, pode transformar a escola em um espaço de inovação educacional e desenvolvimento humano. Este estudo aponta caminhos claros para que a escola siga nesse percurso, destacando que a participação ativa de todos os atores – gestores, professores, alunos e a comunidade – é fundamental para a construção de um ambiente educacional inclusivo, colaborativo e transformador.

A escola, com suas décadas de história e profunda conexão com a comunidade, tem todas as ferramentas necessárias para continuar sendo uma referência no cenário educacional. O desafio agora é garantir que todos os envolvidos estejam comprometidos com o fortalecimento das práticas colaborativas e participativas, permitindo que a cultura escolar floresça e se consolide como um pilar fundamental para o sucesso da instituição e o bem-estar de toda a comunidade escolar.

Além disso, o infográfico, desenvolvido como produto educacional desta dissertação, desempenha um papel importante na comunicação dos resultados da pesquisa. Ele sintetiza visualmente os principais aspectos abordados ao longo do estudo, facilitando o entendimento das complexas dinâmicas da cultura escolar da instituição de ensino. Ao integrar texto, imagens e gráficos, o infográfico permite que os dados históricos e contemporâneos da instituição sejam

apresentados de maneira clara e acessível, tanto para a comunidade escolar quanto para o público em geral. Sua construção segue os princípios da Teoria da Aprendizagem Multimídia, que defende a combinação de elementos visuais e verbais para otimizar a retenção e a compreensão do conteúdo. Mais do que um simples recurso visual, o infográfico torna-se uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de promover reflexões e diálogos sobre a cultura escolar, colaborando para o fortalecimento de práticas educativas mais inclusivas e participativas. Dessa forma, ele contribui para que o conhecimento gerado pela pesquisa tenha um impacto mais amplo, atingindo diversos públicos e ampliando a relevância da dissertação no campo educacional.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, José Carlos Souza. **Os grupos escolares em Minas Gerais como uma expressão de política pública:** uma perspectiva histórica. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação, oportunidades e resultados. Porto Alegre: Penso, 2021.
- BARROS, Christiane O. T. **O papel do diretor escolar na formação em serviço:** Um estudo da proposta de formação da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo. 2004. 226 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BARROSO, João. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola.** São Paulo: UNESP: UNIVESP, 2012.
- BATISTA, Sandra Aparecida; FREITAS, Carlos Cesar G. O uso da tecnologia na educação: um debate a partir da alternativa da tecnologia social. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 14, n. 30, p. 121-135, jan./abr. 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BES, Paulo. **Cultura organizacional e educação.** Porto Alegre: SAGAH, 2017.
- BORGES, Ana Lúcia. **Gestão na escola de Educação Infantil:** Ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção:** crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 11 ago. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 ago. 2024.
- BRAZ, Júlia Cristina de Almeida *et al.* Cultura escolar: silenciamentos e intencionalidades. **Revista Foco**, [s. l.], v. 16, n. 11, p. 1-17, 2023.
- BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Instituições Escolares:** por que e como pesquisar. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2022.

CAMPOS, Rosânia. Educação Infantil após 20 anos da LDB: avanços e desafios. **Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisul**, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 141-156, jan./jun. 2017.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998.

CASTO, José. **Educação e sociedade**: reflexões e perspectivas. São Paulo: Editora Educação e Sociedade, 2016.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CHUFFI, Fernanda Aleixo. **Identidade(s) docente(s), o sujeito-professor e suas escol(h)as**: memórias, dizeres e fazeres de uma prática pedagógica. 2016. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. Mudanças da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 152-165, jan./abr. 2008.

COSTA, Valéria Machado da; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. Infográfico: Características, autoria e uso educacional. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 1-14, dez. 2010.

DIAS, Maria Juliana. **História do Grupo Escolar Osório de Moraes**: sujeitos e práticas escolares (1932-1971). 2019. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

DIAS, Reinaldo. **Cultura organizacional**. São Paulo: Alínea, 2003.

DIAS, Reinaldo. **Introdução à sociologia**. 2. ed. São Paulo, 2012.

FANTIN, Monica. Educação, aprendizagem e tecnologia na pesquisa-formação. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE)**, Fortaleza, v. 2, n. 6, p. 87-100, 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini; MAIERSKI, Sandra; MACHADO, Vânia Regina Barbosa Flauzino. Ensino fundamental de nove anos: os desdobramentos de uma política educacional. **Revista de Educação**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 9-22, 2012.

GREGORY, Kathleen L. Native-View Paradigms: Multiple Cultures and Culture Conflicts in Organizations. **Administrative Science Quarterly**, [s. l.], v. 28, n. 3, p. 359-376, 1983. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2392247>. Acesso em: 11 ago. 2024.

HARGREAVES, Andy. Cultures of teaching: a focus for change. In: HARGREAVES, Andy; FULLAN, M. (ed.). **Teacher Development and Educational Change**. Londo: Falmer Press, 1992. p. 216-249.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LARROSA, Jorge. Epílogo: A Arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: D P&A, 2003. p. 211-216.

LIMA, Jorge Ávila de. **As Culturas Colaborativas nas Escolas**: Estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora, 2002.

LORO, Alexandre Paulo; TOMAZETTI, Elisete. A Cultura Docente no Contexto Escolar. **Quaestio**, Sorocaba, v. 10, n. 1/2, p. 209-219, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, Paulo Manuel Teixeira. **A Avaliação da Aprendizagem no ensino básico**: contributos para a compreensão da sua relação com o sucesso escolar. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2014.

MARTINS, Estevão de Rezende. **Cultura e poder**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

MAYER, R. **Multimedia learning**. New York: Cambridge University Press, 2021.

MEDICI, Ademir. **São Bernardo do Campo 200 anos depois**. São Bernardo do Campo: PMSBC, 2012.

MORGAN, Lewis H. Sistemas socioculturales. **Antropología de la organización social**. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.

NADAL, Beatriz Gomes. A escola como instituição: primeiras aproximações. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 139-150, 2011.

NARDIN, João. **Parcerias e redes sociais na escola**: A escola e a comunidade em diálogo. São Paulo: Cortez, 2010.

NEVES, Cláudia; CATANI, Denice Barbara. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 87-101, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SCzLZHBGwQJrQBXyYsgyVwK/>. Acesso em: 8 out. 2024.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; BRANDÃO, Israel Rocha; QUEIROZ, Ana Helena Bomfim. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare: Revista de Políticas Públicas**, Sobral, n. 15, n. 2, p. 145-153, 2016.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PLETSCH, Marcia Denise; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de; COLACIQUE, Rachel. Inclusão digital e a acessibilidade: desafios da educação contemporânea. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 13-23, 2020.

POL, Milan; HLOUSKOVÁ, Lenka; NOVOTNY, Petr; ZOUNEK, Jiri. Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 10, p. 63-79, 2007.

RIQUETI, Carlos Eduardo. **Uma experiência de auto-gestão de professores e alunos da E.E.S.G. Prof. Ayres de Moura – 1984 a 1994**. 2008. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

RUANI, Nattácia Rocha Duarte. **Cultura e clima organizacional de uma escola pública estadual com desempenho satisfatório no ENEM**. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.

SANFELICE, José Luís: História das Instituições Escolares. In: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 75-93.

SARASON, Seymour Bernard: **The Culture of the School and the Problem of Change**. 2 ed. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

SAVATER, Fernando. **O valor do educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, histórica, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 4, p. 27-33, 2005.

SILVA, João Carlos. História Da Educação: Instituições Escolares Como Objeto De Pesquisa. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 4, n. 8, p. 213-231, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3725>. Acesso em: 11 ago. 2024.

SILVA, Renildo Franco da; CORREA, Emilce Sena. Novas Tecnologias e Educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. **Revista Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 1, n. 1, p. 23-35, 2014.

SOUZA, Nadjelena de Araújo. **De Centro Interescolar de Segundo Grau a Escola Técnica Estadual do Maranhão Dr. João Bacelar Portela**: história e memória de uma instituição escolar (1980-1996). 2018. 274 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SWELLER, John; VAN MERRINBOER, Jeroen, J. G.; PAAS, Fred. Cognitive architecture and instructional design. **Educational Psychology Review**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 251-296, 1998.

THURLER, Monica Gather. Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme? **Revue française de pédagogie**, [s. l.], n. 109, p. 19-39, 1994. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfp_05567807_1994_num_109_1_1244#:~:text=Le%20mode%20dominant%20de%20relations,change%20%C3%A0%20l'%C3%A9chelle%20locale. Acesso em: 11 ago. 2024.

VIDAL, Altemar Santos; MIGUEL, Joelson Rodrigues. As Tecnologias Digitais na Educação Contemporânea. **Id on line: Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Jaboatão dos Guararapes, v. 14, n. 50, p. 366-379, maio 2020.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas Escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **La cultura escolar en la sociedad contemporánea**: una aproximación histórica. Madrid: Morata, 1995.

WARSCHAUER, Cecília. **Roda e registro**: uma proposta de reflexão crítica em educação. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

YAMAZATO, Marcelo Oda. **Produção acadêmica sobre cultura organizacional em escolas de educação básica no Brasil de 2006-2020**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

ANEXO A – Levantamento da equipe escolar 2009-2023

Levantamento da equipe escolar 2009-2023

Diretor	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Miriam Criez Nóbrega Ferreira	1	1													
Nueli Olinda Q. de S. Vinturini			1	1	1	1	1	1							
Elise Mara dos Santos Ramos									1	1	1	1			
Adriana Ap. R. Miron Ferreira													1	1	1

PAD / Vice diretor	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Vania Aparecida Barbosa	1	1													
Elise Mara dos Santos Ramos			1	1	1	1	1	1							
Cristiane Duran D. Cavalcanti									1	1					
Odila Juliana A. G. Silva											1	1			
Sandra Aparecida Mendes													1	1	1

PAP/Coordenador Pedagógico	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Sheila Feba Rossi	1														
Aletéia Eleutério Alvez		1													
Neusa Silva			1	1											
Ana Paula D. Sacramento			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Valéria Cristina R. Santiago					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Cristiane Duran Di Cavalcanti							1								
Michele Alves da S. Rossi															1

Professores - Fundamental	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Marilda Pelissoni Marson*	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Sheila Feba Rossi		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Leila Aparecida Costa Longo		1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1
Valdete Aparecida Quachio				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maria das Graças Moura de Sá	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
Fernanda Alves de Oliveira					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Jandira de Oliveira Tintori						1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Vanessa Leme Volcov						1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Fernanda Dias Almeida							1	1	1	1	1	1	1	1	1
Lanjimar Correia de Lima								1	1	1	1	1	1	1	1
Mirma Alvarez Roquete								1	1	1	1	1		1	1
Paula Regina Borges Melo									1	1	1	1	1	1	1
Aline Graciela C. de Campos										1	1	1	1	1	1
Roselaine C. de L. Chicarolli										1	1	1	1	1	1
Cristina Aparecida Nauheimer	1	1	1	1	1	1	1	1	1						

Priscila Dias Ferreira									1								
Rui Barbosa da Silva Junior									1								
Andréa Aparecida Morselli										1							
Patrícia Ap. Campo Lima										1							
Sandra Regina Reis										1							
Vanessa Durbiani Vieira										1							
Deise dos S. Magalhães Barros											1						
Felipe Ribeiro Velloso											1						
Grazieli Rodrigues Pietoso											1						
Lucia Onezima da S. Oliveira											1						
Jacqueline de Campos Ramos											1						
Priscila Tiemi Tamai											1						
Rosana da Silva											1						
Christiane Azzi de Souza												1					
Jaime Ferreira L. da Hora												1					
Janaina Araujo dos Santos												1					
Vanessa Bertolini Meneses												1					
Verônica de F. Arruda Botelho												1					
Adriana Maria de O. Alves													1				
Claudete A. de Melo Duarte													1				
Fernanda Martins Pires Reis													1				
Marta Cristina Nogueira													1				
Renata Soares Ferreira Alfaro													1				
Tâbada Maria de A. Fajardo													1				

Professores - EJA	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
Flavia Regina Nogueira (Pós) (CAGECPM)		1			1	1	1	1			1	1	1	1	1	1
Maria Aparecida Bolognani (Alfa e pós) (Telessala) (Cagecpm)			1	1	1	1	1	1	1	1	1					
Irene Duarte Sophia (Telessala) (CAGECPM)			1	1	1	1	1	1	1	1						
Kátia Navarro Alves (Alfa)			1	1	1	1										
Mirian Landolfi La Porta (Alfa)					1	1	1	1								
Marcelo Segantin Barbosa (Arte)											1	1				1
Ana Carolina Peres Freitas									1	1			1			
Renata A. do Nascimento												1	1	1		
Elisângela Bonfim de Melo													1	1	1	
Kátia Cristina Risso da Silva (multisseriada)											1	1				
Liliane Cusco dos Anjos (CAGECPM)										1	1					
Silvana Ruiz Barbeiro (CAGECPM)											1	1				
Samir Waked (Matemática)												1	1			
Silvana Ruiz Barbeiro											1	1				

Tiago Alves M. de Souza								1	1		
Eduardo Santos Gama								1	1		
Eliana Ap. da S. Girelli								1	1		
Edilaine de O. Bezerra										1	1
Elaine S. N. Sidronio										1	1
Luany dos Reis Santos										1	1
Lucimara de A. Cordeiro										1	1
Manacés Ângelo dos Santos (História)										1	1
Rogério Zanetti (Matemática)										1	1
Maria Helena Gastaldo (TELECURSO)	1										
Catarina B. Sijadji Tóth (PROMAC)	1										
Renata Matsufuji (PROMAC)	1										
Valéria Ap. Carniel Gellesh (profissionalizante)						1					
José Bueno de Godoy (CAGECPM)								1			
Charlie D. T. dos Santos (História)									1		
Maria E. O. da Silva									1		
José Aprígio de Lima Neto										1	
Leonardo S. dos Santos										1	
Lúcia O. da Silva Oliveira										1	
Maria Aparecida Bolognani										1	
Paula Nádia Rocha										1	
Jane Ada Di M. Maschetti										1	
Thiago Roberto S. Silva										1	
Alexandre Bigai Miranda											1
Andréia de F. Bento (Inglês)											1
Edson de Souza Melo (História)											1
Nadja Cardoso T. Coelho											1
Regina A. de Faria Moraes											1
Silvia Aparecida Oliveira											1

Fonte: Levantamento da pesquisadora (2024).

Legenda:

 Anos de remoção

Mudança de cor na tabela dos anos dos professores: troca de gestão

ANEXO B – Roteiro de roda de conversa

ROTEIRO DE RODA DE CONVERSA COM PROFESSORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS COLETIVOS (2021-2023)

Boas-vindas e acolhimento.

Breve introdução ao tema da roda de conversa: o desenvolvimento dos projetos coletivos nos últimos três anos e os desafios específicos de cada ano, especialmente com o retorno das atividades após a pandemia.

Explicação dos objetivos específicos: explorar as experiências e desafios no desenvolvimento dos projetos, refletir sobre a evolução das práticas colaborativas e identificar aprendizados que podem ser aplicados em projetos futuros.

Retorno da pandemia e o desafio do distanciamento social - 2021

Pergunta norteadora:

Como foi o processo de desenvolvimento e execução dos projetos coletivos em 2021, com o desafio do distanciamento social?

(Reflexão sobre o retorno gradual das atividades presenciais após a pandemia e as adaptações necessárias para planejar e executar projetos com o distanciamento social em vigor).

Perguntas complementares:

Quais foram os principais obstáculos encontrados durante o planejamento e a execução dos projetos? Como os professores e alunos lidaram com esses desafios? Como o distanciamento social afetou a colaboração entre os professores e a interação com os alunos? Quais estratégias colaborativas foram adotadas para superar essas barreiras?

Mostra cultural e a retomada da participação comunitária - 2022

Pergunta norteadora:

Quais foram os principais aprendizados e desafios ao desenvolver a Mostra Cultural em 2022?
(Reflexão sobre como foi o planejamento e execução da Mostra Cultural, após um período de distanciamento e incertezas).

Perguntas complementares:

Quais foram os maiores desafios na organização e no engajamento dos alunos e da comunidade escolar no projeto? Como a colaboração entre os professores, alunos e comunidade foi restabelecida durante a Mostra Cultural? O impacto desse projeto na reconstrução do vínculo

entre escola e comunidade: Como o evento ajudou a fortalecer a cultura escolar e a integração entre os alunos após o período de isolamento?

Projeto sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) - 2023

Pergunta norteadora:

Como foi o desenvolvimento do projeto sobre as ODS em 2023? Quais foram as principais aprendizagens e desafios?

(Reflexão sobre o processo de planejamento e execução do projeto sobre os ODS. Como os professores e alunos se envolveram nesse projeto).

Perguntas complementares:

Quais foram as principais metodologias adotadas para trabalhar com os ODS? Como os temas de sustentabilidade foram conectados às realidades dos alunos e da comunidade escolar? Discussão sobre a colaboração entre os professores no desenvolvimento do projeto. Houve interdisciplinaridade? Como as áreas do conhecimento se integraram para trabalhar os ODS? Reflexão sobre o impacto do projeto na formação cidadã dos alunos. O projeto conseguiu sensibilizar e engajar os alunos em questões globais, como a sustentabilidade e a responsabilidade social?

Agradecimento e encerramento.

ANEXO C – Transcrição da roda de conversa com os professores da Escola Flamínio

Adriana: Meninas, vamos começar, então? Então, primeiro, eu quero agradecer vocês de terem aceitado participar. Fiquei muito feliz mesmo. De verdade, muito feliz de coração de vocês estarem aqui comigo. E acho que a gente já tá tendo uma conversa tão gostosa, e é isso mesmo, que a gente vai continuar fazendo nessa conversa. Então, o nosso objetivo, agora, nesse momento, é fazer uma avaliação das ações coletivas que aconteceram na escola nos últimos três anos. Então, 2021, 22 e 23, tá? E o objetivo é a gente refletir sobre as relações que existem dentro da escola. Então, a relação entre a equipe, a relação com a gestão, a relação com a rede em si, tá? O objetivo é a gente resgatar como foi o planejamento e a execução desses projetos, dessas ações, que nem sempre foi um projeto, até porque a gente vai analisar um momento pós-pandemia, né? Ou que a gente tá saindo dessa pandemia. E aí a gente tem todos os desafios, tanto da questão presencial, que a gente ficou mais de um ano e meio sem ter essa relação presencial. Temos a troca de gestão, que foi quando eu assumi também. Então, eu assumo no começo de 2021, não conhecendo nem a carinha de vocês, né? Foi um momento bem complexo. E aí esse retorno. Considerando o retorno, e as influências da rede, que são as orientações que vem externo da escola e como a escola se relacionou com toda essa situação, tá? Então, a gente tem 2021, ano que não consegui achar muita coisa nos registros, até porque, pra gente ver como faz uma quebra, né? Até então, 2019, a gente tem todos os cadernos de HTPC, com as atas, tudo certinho. 2020, 2021, a gente começou a ser remoto e tava no drive. E aí, no drive se perdeu.



Vídeo da Roda de Conversa

Marilda: Mas nós temos.

Adriana: Vocês têm, com vocês.

Marilda: Eu acredito que eu ainda tenho na minha casa as atas.

Adriana: Mas assim, pra vocês verem.

Marilda: Como passava pro drive, eu fazia no meu computador, depois é que eu passava.

Adriana: É, mas vocês percebem que tem uma quebra de padronização, né?

Marilda: Teve uma quebra de padronização, teve uma quebra de organização até entre nós. A comunicação ficou muito mais complexa naquela época e eu senti, assim, que a gente baqueou, né? Porque você não tinha o contato com a tua amiga, você não sabia se aquilo que você tava pondo ali era o que ela também, né?

Roselaine: Era tudo muito novo. A gente não sabia. Com essa tecnologia que, de repente, colocaram pra gente. Tipo, faça. Exatamente, foi difícil. Se virar. Então, eu mesmo, tantas vezes, eu e a Adriana, meia-noite, a gente conversando. É, porque a gente precisava. A gente lá falando de coisas que a gente deve ter muito novo, né? E aí dava aquela impressão de que a gente não estava fazendo nada, mas a gente estava fazendo muito.

Marilda: Mas eu acho que foi um conhecimento que nós adquirimos e uma experiência que nunca mais vai, se esquecer.

Janaina: Eu particularmente achei bem bacana. Lógico, não é o melhor dos mundos, mas pra não falar que é tudo ruim, eu achei legal, porque a gente teve muita participação da família, porque de certa forma a família participava. Você tava ali dando aula, a mãe tava do lado. E aí

a gente ajudava, falava, não é isso, tá? Você conheceu, a gente conhecia gente da família, a gente via aqueles que tinham apoio, aqueles que não tinham.

Marilda: Aqueles que ficavam pulando no sofá enquanto a gente estava dando aula. É mais assim. Menina, professor, a senhora tá falando.

Roselaine: Ou a mãe fazendo a aula. É, eu acho que é isso. E eu acho que a gente trabalhou muito no remoto. A gente descobrimos como fazer.

Marilda: Mas eu acho que nós adquirimos um conhecimento de outra maneira de dar aula, gente.

Adriana: **E esse conhecimento que vocês adquiriram, vocês se sentiram apoiados pela rede? Ou vocês tiveram que aprender na raça?**

Marilda: Pela rede, não. Não, eu acho que não. Eu acho que o grupo, nós tivemos que nos conversar, conversávamos muito mais. Que nem, eu estava com o quarto ano, eu tinha duas salas. Na época, a gente tinha o Bueno que conseguia, ele mexia muito bem em informática. Isso, exatamente. Então, ele nos deu muito apoio. A Maria Alice ficava com a parte de português. Eu fiquei com a matemática, a Laura acoplou no meu grupo e foi difícil a gente conseguir fazer com que ela entrasse para o grupo. Ela tinha mais dificuldades, a gente não conseguia trazê-la para o grupo. Quando a gente conseguiu trazer para o grupo, já estava quase na hora da gente voltar, entendeu? Foi mais complexo. Então, às vezes a gente fazia assim a Maria Alice ia dar uma aula de português, a gente jogava a Laura para fazer aula com ela, depois jogava com o Bueno, depois comigo. Até ela ir pegando, entendeu? Porque eu acho que a tecnologia, eu ficava assim, desesperada quando eu não conseguia. Ela ia em busca do Bueno, a Ana Paula também estava aprendendo a sacramento, então a gente ficava lá quebrando a cabeça, como que corrigia aquelas apostilas para poder pôr, né? Que às vezes a gente não sabia. Então, a gente tinha que pedir muita ajuda dos universitários de fora. Filho, neto, sobrinho, a gente foi buscando.

Adriana: **E vocês perceberam, enquanto equipe, que vocês se uniram ou teve um afastamento?**

Marilda: Ah, eu acho que se uniu muito mais.

Janaina: Se uniu mais porque a pessoa tinha que ter essa facilidade, essa unidade, esse de conversar. Porque hoje, geralmente no dia a dia, a pessoa se fecha e fala, não, eu sei fazer isso, eu sempre fui professora de primeiro ano, eu sei como que eu faço, é isso que eu faço. E aí você chega e fala, não, não, mas eu gosto assim. Então, a pessoa se fecha. No online, não. Porque às vezes a pessoa fala assim, eu não sei mexer num PowerPoint. Você me ajuda? Então, tinha aquele negócio de formular, lembra?

Paula: Eu acho que teve mais a panela, né?

Marilda: No geral, nós não conversávamos. Era uma reunião ou outra que a gente se reunia e conversava.

Janaina: Eu acho que o HTPC era mais participativo. Eu acho, a gente tinha HTPC online toda semana. E eu acho que era mais participativa. As pessoas comentavam mais, se ajudavam mais. Alguém falava assim, ah, não consegui nisso. Não, mas ó, tenta fazer assim. Ah, eu tentei fazer isso, eu errei. Ah, mas tenta assim.

Marilda: Mas não houve aquele, assim, que nem ela está falando, de equipe, se unir mais. Não. A gente se unia por uma necessidade de aprendizado. E aí os grupos no ciclo, eu acho que aí se uniu mais. Porque aí uma sabia da dor de barriga da outra.

Adriana: Até em 2020, vocês não eram Google Sala de Aula, vocês faziam blogs separados.

Janaina: Eu era Google Sala de Aula, então quando eu entrei no Flamínia, eu já sabia mexer no Google. A gente tentou ajudar o máximo que a gente conseguiu.

Marilda: Isso, eu lembro. Com toda essa bagagem, eu até suguei.

Roselaine: A Agda, né? A Agda teve que aprender. Também muita coisa correndo, coitada. Para poder passar para a gente.

Marilda: Mas ela ajudou muito. Então assim, a gente tinha a Agda como ponto, né? Porque a gente não se falava entre os grupos. A gente falava com ela.

Adriana: Mas aí a Agda fazia a mediação.

Marilda: Ela fazia. E o blog, assim, que nem o Bueno conseguia fazer, mas quem batia o martelo era com a Agda, lembra? Tudo que a gente fazia para pôr no blog, até então estávamos trabalhando com o Google, com a sala de aula, porque nós sentimos dificuldade. E nós não tínhamos ainda um apoio. Então, o quarto ano teve a facilidade de montar o blog por conta do Bueno. Então nós adquirimos, colocar, foi mais fácil para nós, com o tempo, colocar tudo no blog.

Adriana: E a parceria com a gestão? O que vocês foi uma equipe que ajudou vocês a deslanchar, ou não estava todo presente?

Marilda: Adriana, eu acho que foi morna. Por quê? Porque elas também não sabiam como lidar com a situação que nós estamos.

Todos: Ninguém sabia.

Marilda: Então, eu acho assim, elas estavam com tantas dificuldades quanto nós. Então, eu acho que estava todo mundo aprendendo junto ali.

Paula: E tem tantas demandas vindas da secretaria, né? Tem que ser feito, vai ser assim. E, como eu falei, a gente falou assim, a gente não tinha nada de ajuda, não veio, né? Não. O Chromebook que veio para a gente, veio muito depois. Então, a gente tinha que ter um aparelho, eu mesma tinha um aparelho antigo, que quase não usava. Usava ali para o Word, para imprimir atividade, montar atividade, imprimir. Tivemos que colocar um monte de coisa. E tudo a gente. Telefones, grupos.

Marilda: Nossa, você lembra?

Janaina: Até hoje tem mãe que me manda mensagem. Oi, prof, penso meu Deus. Quem é. Ah, fulano me passou o seu telefone. Falei, gente, como assim passou meu telefone?

Marilda: Mas é turma que já saiu da escola, eu ainda tenho mais relação com o que está no nosso.

Janaina: Porque aí era uma questão que assim, eu tenho esse negócio de me colocar no lugar do outro. Então, quando teve esse negócio de, ah, vamos criar um grupo de whatsapp com os pais. Teve professor que falou: Eu não aceito, eu não vou. Falei, gente, mas eles estão passando o mesmo problema que a gente. Eles estão perdidos, eles não sabem o que vão fazer. Para fazer sondagem, eu fiz sondagem a noite, porque a mãe chegava da escola, do trabalho, falava para

eu, não tenho como durante o dia, não tenho celular com ela. Então a gente faz a noite sabe? Porque assim, era chato para a gente, era chato, mas para eles também.

Marilda: Mas houve uma polêmica.

Janaina: Não! teve muito problema com isso. Porque falavam eu não vou dar meu telefone. Eu não sei o quê.

Marilda: Eu falei, gente, eu não tenho como lidar com, eu não sabia ainda lidar com o business, né? Que algumas fizeram na época. Isso. Isso. Mas na época, eu não sabia. Então, eu falei, eu vou dar meu número mesmo, vai com o meu mesmo.

Janaina: Eu criei o grupo de pais.

Roselaine: Mas teve um problema que eu achei no grupo de WhatsApp de pais. Só que foi difícil, eu acho, para todo mundo pensar qual que é o seu horário de trabalho. Qual o horário que você tem com a criança? Não tinha. Ah, não, nós não tínhamos. De manhã às sete, ao meio-dia, à tarde, uma às seis. Então, é esse horário que você tem que falar com os pais. É esse horário que você vai dar atendimento para a criança também. E aí, o que acontecia? Não, eu de sábado, de domingo, é que nem ela falou. E aí, um jogava de manhã, a outra, eu procurava sempre o meu horário. Mas aí, um jogava de manhã, as mães jogavam o outro, a professora, né? Entendeu?

Marilda: Se imagina eu com dois grupos, de manhã e de tarde. Tinha a mãe da manhã que me chamava à tarde. E tinha a mãe da tarde que me chamava de manhã, porque ela estava ocupada. Então, você entendeu? E eu acabei abrindo. Eu não achei um bom senso na época.

Roselaine: Então, mas no meu caso, eu encontrei bastante mãe parceira. E eu deixei muito claro, gente, minhas comunicações vão ser da uma às seis. Antes, não. Então quando tinha alguma polêmica as mães falavam calma, gente. A professora vai falar.

Adriana: **E aí, a gente sai desse momento remoto e vai para o meio presencial. É, escalonado.**

Paula: Vinha um pouco das crianças presencial.

Marilda: Eu não fui nessa época. Eu fiquei seis meses afastada.

Fernanda Dias: No final, quando a vacina tinha acabado, todo mundo já tinha vacinado, as crianças já voltaram, que a gente faz uma formação sobre o que é ensino híbrido. Eu falei, gente, se eu soubesse de tudo isso antes, eu poderia ter separado, dado uma parte teórica, explicado, feito uma prática diferente. E educação física, então? É movimento, eu vou estimular o movimento como?

Paula: A criança na frente de uma tela. Mas é, você tem razão.

Adriana: **Eu lembro que teve uma grande polêmica, né? Quando a gente fez, quando foi escalonado, teve, porque tinha professores que se sentiam seguros de voltar e tinha professores que não se sentiam, né? E aí, tinha alguns que também estavam ainda em home office por causa que tinha comorbidade.**

Paula: A gente continuou ainda, só depois da vacina, que a gente voltou, então, acho que foi em setembro.

Adriana: **É, você também, né? Aí, eu lembro que vocês tiveram que se organizar ainda mais e se conversar ainda mais, porque, assim, a professora que estava em casa, que era**

o titular da sala, tinha que conversar com a professora que estava assistindo. A de casa fazia as atividades também.

Marilda: A gente fazia as atividades. mandava para a Agda, porque a Agda que estava com a minha sala, com as duas salas, eu mandava para ela. Ela tinha que imprimir lá na escola. E eu fazia a mesma atividade que ela tinha dado durante a semana, na sexta-feira, online, com as crianças. Então, a gente tinha que ter esse, essa dinâmica.

Janaina: Mas não foi produtivo, né? Eram pouquíssimas crianças que iam durante a semana. Aí, chegava na sexta-feira, alguns que foram durante a semana, não participavam porque já tinham ido durante a semana. Exatamente. Então, ficava meia dúzia de crianças em cada espaço. E aí, você não conseguia consolidar.

Marilda: Foi pior do que quando foi na pandemia, né?

Janaina: É, então. Porque na pandemia todo mundo estava em casa e participava das aulas online e nessa situação não tínhamos mais tanta frequência.

Fernanda Dias: A gente não tinha esse conhecimento do que era o ensino híbrido.

Roselaine: As crianças que voltaram nesse esquema, eles voltaram bem mais comprometidos. Então, a gente conseguia conversar, falar, ver onde era a dificuldade e fazer a intervenção. Porque eram poucos. É, eram poucos, mas mesmo sendo poucos, a gente viu, né? Como diz a Ana, vimos os olhos, né? Eles viriam porque eles queriam aprender. Principalmente o primeiro ano. Eles não aguentavam mais ficar de casa, né? Primeiro. Então, assim, eles não aguentavam mais. Eles queriam estar na escola. Então, eu, pelo menos, vi os meus mais comprometidos do que hoje eles chegando na escola.

Adriana: E como é que foi para o grupo? Assim, vocês se apoiaram? Cada um ficou isolado? Fez seu trabalho? Porque, assim, a gente tinha, um dificultador, porque a gente não podia ficar tão perto um do outro. Mas, por outro lado, a gente estava dentro da escola, né? Aqueles, os professores que estavam dentro da escola, a gente tinha que cuidar do emocional das crianças. Então, a gente tinha que também ter um olhar para isso. O emocional dos professores também, de todos os funcionários, né? E vocês acharam que isso, esse retorno presencial uniu mais? Ou cada um ficou no seu cantinho? O que vocês acham, enquanto equipe?

Fernanda Dias: Acho que todo mundo estava querendo se reencontrar de novo. Foi a única vez que todo mundo sentiu falta do HTPC presencial (risos). Não é, por causa da ansiedade e aquela poxa, será que eu estou fazendo certo? Como é que está o trabalho? Aquela vontade de perguntar. Antes a gente, por exemplo, eu entro na sala e eu vejo que o professor está dando, mais ou menos, uma explicação. A gente consegue ainda conversar. Agora, eu ficava totalmente a par do mundo, do universo. Então, eu comecei a focar muito no atletismo, na educação física, e a minha disciplina não conversava mais em nada com o resto da escola. E aí, chegou um momento que eu falei, nossa, eu, não é esse meu trabalho, porque antes tinha trabalho de dança, que aí a professora falava um tema, uma música, um negócio, a gente conseguia conversar. Aí, eu fiquei, pelo menos assim, eu estou falando da minha disciplina, não sei como foi aí para cada um. Mas o que eu senti foi que a gente queria muito estar junto, mas ainda tinha o medo. E aí, a gente foi tendo que reaprender a conviver em grupo de novo.

Marilda: E eu acho que o grupo teve que aprender a ter outras atitudes umas com as outras. Porque depois que a gente voltou, as atitudes também mudaram no grupo. Acho que agora está voltando tudo a mesma coisa. Acho que a gente precisa aprender mais. Já passou, já passou. Mas naquela época eu acredito sim que a gente voltou mais assim, mais acolhedor. A gente

precisava disso, porque estava todo mundo esgotado de trabalhar sozinha. Esgotado de trabalhar sozinha porque você só trabalhava com a tela. E eu acredito que isso foi muito bem para todas. E nós tivemos algumas mães que se sentiam inseguras, principalmente quando eu voltei. Eu voltei depois, porque a gente voltou seis meses depois, né? Não, nós voltamos em maio, né? Maio, junho.

Paula: Eu voltei em setembro.

Adriana: Em 2021.

Marilda: Acho que eu voltei em maio, sei lá, quando liberaram nós.

Adriana: É que eu acho que você tinha a questão da idade, né?

Marilda: É foi um pouco antes de vocês. Então, e eu lembro que quando eu voltei, eu tive uma aluna que me marcou muito. E eu falo dela até hoje, porque ela me liga até hoje. Ela, lembra da Sofia? Você vai lembrar, uma magrinha, muito inteligente. Aquela menina me deu, assim, um trabalho danado para tirar a máscara. Mesmo depois que a gente podia já tirar. Muitas, né? Mas ela, ela chorava, ela ficava desesperada quando ela chegava na escola. O medo dela ficar na época que eu voltei, que a gente voltou, que eu estava, ainda estava escalonado. Ela não, ela ficava apavorada quando a mulher chegava na escola. Então, assim, e hoje, é uma menina que ela está no primeiro colegial. Acho que ela está no primeiro já. Ela é, ela tirou o primeiro lugar, não sei o que, do Abaco esse ano. E ela me mandou até a foto dela, com o prêmio, tudo. Eu achei bacana, porque ela foi uma menina que me testou bastante. Naquela época. E você não, a gente não sabia também o que falar.

Paula: Todo mundo inseguro, e essa coisa psicológica, de ser todo mundo, né? Só falava disso. Eu fiquei assim, absurda. Fiquei muito assustada quando a escola teve que voltar. Porque para mim era um absurdo. Como ainda, mercado ainda entra pouca gente. Tudo ainda estava muito fechado. E a escola, aquele monte de gente. Eu falava, entram as crianças, entram os pais, entram todo mundo. Como que a gente vai deixar a escola aberta, né? Nesse momento, para mim foi assim, eu estava muito assustada.

Adriana: Se fosse a autonomia da escola, vocês acreditam que seria de outra forma?

Paula: Sim. Eu acredito que sim. A gente tinha muita vontade de estar junto. Mas eu acho que a gente tinha muita insegurança. Acho que não da escola como um todo.

Janaina: Acho que mais da parte das professoras. Porque tem muito esse negócio da gestão, às vezes querer fazer aquilo da secretaria. Tipo, ah não, então às vezes eu não precisava nem, acho que nem se a secretaria exigisse tanto, ia ter esse negócio. Não, volta, vamos voltar. Porque as crianças precisam voltar. Porque os pais precisam trabalhar. As crianças estão em casa sozinhas. Então acho que assim, por parte dos professores, pode ser que a gente ia falar que não. Porque assim, era uma responsabilidade muito grande que a gente assumiu. Porque tinha mãe de falar assim, pro, eu vou mandar. Mas não tem perigo. Eu cansei de falar, eu falava, olha mãe, a gente está lá, a gente está cuidando, a gente está pedindo para eles trocarem as máscaras, a gente está pedindo para lavar as mãos, a gente está colocando um longe do outro. Mas não tem como a gente falar que não.

Adriana: E quando começou, os casos positivos, né gente? E aí afasta todo mundo.

Paula: Eu afasto um da minha sala e aí todo mundo que teve contato foi para a aula de educação física, e aí tinha outra turma, ou teve contato, ou na hora da webinar, ficou no mesmo ambiente.

Janaina: Aí ficava todo mundo em casa assim, será que eu peguei? É. E você tem família, né? E aí você chega em casa e fala, e agora? Será que eu peguei? Não peguei? Então tinha aquela neura, né? A gente ficou com medo. Foi muito difícil.

Adriana: E aí a gente retorna em 2021, desse jeito, foi escalonada até o final do ano, não foi?

Fernanda Alves: Não. Não. Voltou em outubro, final de outubro. Eu lembro mesmo. Setembro já voltou. Setembro já voltou.

Adriana: Mas teve alunos que não voltaram. Não, teve alunos que não voltaram. Não era obrigado agora.

Marilda: Lembra que nós tínhamos que fazer aquela, fazer atividade. Busca ativa. Porque muitos não haviam retornado, a gente não sabia qual era a situação.

Janaina: De manhã a gente ficava ligando.

Adriana: E aí a gente entra em 2022, entre aspas, normalizado.

Marilda: Sim, mas muito agitado. Muito agitado. Eu acho que 2022 foi um ano desafiador. Muito assombrado. É muito agitado. Para todos, né?

Paula: Mas eu lembro da primeira reunião, que nós fizemos assim, para mim foi emocionante. Eu falando com os pais, falei, gente, que bom que estamos de novo aqui. Que bom que a vida vai voltar ao normal. Todo mundo, as crianças podem voltar para onde elas tinham que estar. Porque a escola é o lugar delas. Eu lembro bastante.

Adriana: Foi bem a flor da pele.

Marilda: Mas foi também um ano de muita cobrança, para a gente.

Adriana: Cobrança pedagógica.

Marilda: Que aí a gente tinha que fazer. Coisas que a gente olhava assim para as crianças, e falava, meu Deus, não vai dar. Porque era complexo demais. Uma defasagem muito grande.

Fernanda Dias: Era uma defasagem. Só que a papelada não teve nenhum flexibilizador. Tem que dar a conta.

Marilda: Isso me assustava. Meu Deus, o aluno não sabe escrever ainda. Eu tenho que dar isso.

Roselaine: Eles não tinham os procedimentos. Os procedimentos que a gente trabalha. Quando eles chegam, eles tinham sido trabalhados da forma que os pais conseguiam fazer. Então, para a gente alinhar tudo isso daí foi difícil.

Adriana: E aí a gente retorna para o presencial, mas os HTPCs continuam também no remoto. E aí a gente está no remoto praticamente até hoje.

Janaina: Não podia ter aglomeração. A gente tinha que fazer o horário do lanche diferente. Tentava evitar a aglomeração.

Adriana: E aí vocês, enquanto equipe, vocês acham que, nós enquanto equipe, porque eu também participei. Mas assim, foi um desafio gigantesco. E entre a equipe, vocês acham que vocês conseguiram se integrar novamente? Ou vocês continuaram com aquelas panelas igual do remoto?

Marilda: Equipe toda?

Adriana: A equipe.

Fernanda Dias: Acho que nunca a equipe toda se uniu.

Fernanda Alves: Mas acho já teve mais unida.

Paula: Mas eu não acho que todo. Sempre tem os grupos né. As pessoas têm essa dificuldade.

Janaina: Tem essa dificuldade. Mas nós tivemos anos mais unidos. Quando eu entrei lá no ano de 2017, 2018, a gente era mais um grupo mais unido.

Adriana: E por que vocês acham que mudou?

Paula: Não sei. Então, olha, não sei. Acho que um pouco a pandemia. Um pouco os protocolos. Porque a gente ficou durante muito tempo. Até mesmo. A gente tinha que fazer. Ah, é um sábado letivo, por exemplo. Então, cada um pensa o que vai fazer com a sua turma. Porque a gente não podia.

Adriana: É foi assim que aconteceu a Mostra Cultural de 2022.

Paula: Então tudo isso foi ajudando.

Janaina: E a questão de tempo, gente. Porque o tempo é uma coisa que consome a gente. Você poderia ter um tempo de sentar, por exemplo. Reunião pedagógica. Você poderia ter um tempo de sentar com todo mundo. Conversar. Mas cada um pega seu ano/ciclo e vai para outro lugar. Aí já saía todo mundo para o seu cantinho. Então, assim, a gente não tem essa oportunidade.

Marilda: Mas hoje nós temos muita burocracia que foi passada para o professor. E não era nosso antes da pandemia.

Janaina: A gente não tem mais tempo nem de socializar.

Adriana: Você fala de papelada?

Marilda: De papelada. Como, por exemplo, as faltas. A porcentagem familiar não era nós que fechávamos. A planilha não era nossa função. Vou falar um pouco antes, até 2017. A gente fazia uma ficha de rendimento num rascunho. E elas já montavam bonitinha e passavam para nós. Certo? Ou depois, lógico, depois da pandemia online. Antes, o papel. Lembra que a gente tinha que preencher? Mas depois foi passado para o online. Beleza. Só que tudo começou a ficar assim. Ah, então o professor monta. Ah, então o professor vai pegar um HTPC para montar a ficha de rendimento. Então acabou o plano de aula. Porque não dá mais para se reunir. Porque a gente tinha que falar em função da ficha de HTPC. Exatamente. Não dava para discutir. Por exemplo, eu falava assim. Ah, esse mês eu vou dar tal matéria. Que nem a gente fazia antes.

Janaina: A gente tinha um tempo.

Marilda: Então, é. Não tem mais.

Janaina: Olha, projeto pedagógico. Projeto anual. Projeto anual, eu vou falar assim. A gente tinha. Nossa. Era uma continuidade. A Fernanda era nossa parceira. Outra escola onde eu trabalhava. Projeto anual. Eu lembro até. Porque eu falava sobre os países. Em todas as danças, países. Então cada um falava um país. A gente tinha que se juntar para poder falar. Exatamente. Discutir. Então, qual que vai ser primeiro? O seu? Depois o meu? Aí depois não. Você vai fazer o quê? A gente vai falar sobre conto de fadas que é o nosso gênero. Então, já começou assim. Esse grupo. Esse grupo. Mas começou.

Adriana: E aí em 2023 a gente teve o projeto das ODS, que a ideia seria integrar todo mundo no mesmo tema.

Marilda: Mas não deu.

Adriana: E vocês acham que não tiveram.

Marilda: Não deu. Não deu.

Janaina: Eu acho que faltou muita organização. Eu acho que até hoje, eu vou falar como por mim, eu acho que está muito desorganizado. Eu acho que já foi mais organizado, assim, essa questão de, olha, vamos fazer isso, vamos sentar todo mundo, vamos definir o quê, quando, como, de que forma, tal, tal, tal. Mas eu acho que está se perdendo.

Adriana: E porque você acha que aconteceu isso?

Janaina: Eu acho que demanda demais. Demanda demais. Demanda demais. Mas eu acho que é prática. Não tem mais tempo, né?

Todos: Não.

Adriana: Mas agora eu vou falar enquanto também, né, membro da equipe. Exato. Até a Ana me falava. Tipo, as pessoas falavam, tipo, a gente não tem tempo. Então, assim, o HTPC, antigamente, era de planejamento da escola. Então tinha, olha, a gente vai discutir isso, vai discutir aquilo, aquilo, aquilo. Exatamente. Hoje a gente não tem HTPC, porque um HTPC é da secretaria, outro é do STEAM, outro é da fluência leitora. Aí é uma coisa que a gente não perdeu.

Janaina: A parte democrática, por exemplo, a gente tinha no HTPC. Exato. Hoje não tem mais. Então, assim, já chegam as coisas prontas, aí você fala, tá, e agora, eu faço o quê? Então, segue o que está aí para poder fazer. A gente não tem essa possibilidade de discutir, de colocar ideias, de expor, não, por aquilo. Porque fica tudo muito congelado, entendeu?

Roselaine: É, tudo que a gente tem no lado humano da escola, parece que virou um comércio, uma indústria. Papel, virou só papel. Que você tem que lidar com o burocrático. Pois é. Até a discórdia do HTPC acabou (risos). Por que agora É, é. Meta. Meta.

Fernanda Dias: Agora você não tem como discordar, não tem mais tempo (risos)

Paula: Já vem “tem que ser isso”.

Adriana: O projeto da ODS foi recomendação da Secretaria de Educação.

Paula: Já veio, estipulado

Marilda: Beleza, mas aí vamos supor, a escola escolhesse uma ODS para cá, foi escolhida do meio ambiente, lembra?

Janaina: É que foi dois mil e vinte e quatro. Dois mil e vinte e três a gente escolheu. Cada um podia escolher um. Cada um podia escolher um.

Marilda: Já chegamos errado desse ano. Entendeu? Por quê? Porque cada um ficou com um assunto, não dava pra se interligar, e aí ficou difícil conversar nos HTPCs. E eu sinto assim, eu vou falar por mim, e quem discordar, que nós temos manhã e tarde. Certo? Duas escolas diferentes, né, Adriana? Sim. Eu sinto duas escolas diferentes atualmente. Eu trabalhei dez anos aí no Flamínio, o dia todo. E hoje eu vejo duas escolas separadas.

Adriana: E antes não era assim?

Marilda: Não. Não era. Elas estão de acordo. Não era.

Adriana: Gente, por que será?

Fernanda Dias: Não sei, mas nós os especialistas (Arte e Educação Física) conversávamos e planejávamos, hoje não conseguimos mais. A gente sentava, nós quatro, porque era 2h30, 2h da tarde, e a gente fazia um planejamento anual. Todo mundo colocava. Hoje é um trabalho que falta. Eu sinto falta.

Adriana: Mas você acha que vocês não conseguem se conversar porque não tem tempo, porque não tem espaço, ou porque não tem habilidade?

Marilda: Não, não tem mais habilidade relacional.

Fernanda Dias: Tudo junto, porque querendo ou não, acho que falta também alguém para mediar. Tem que ter um mediador, porque querendo ou não, é a lei do menor esforço, você sabe como é o funcionário público. E a gente não pode se responsabilizar pela escolha do outro, de como querer trabalhar, de como querer fazer as coisas. Então, acho que nessa hora, ter um caminho do meio, alguém que fala, não, vamos sentar aqui, o que falta fazer?

Adriana: E aí, esse mediador, você acha que tem que ser alguém de fora, tipo o coordenador pedagógico?

Fernanda Dias: Sim. Acho que tem que ser alguém da gestão.

Janaina: Mas eu acho que tem que trabalhar essa questão. O problema é que o que aconteceu, a gente tinha, numa época anterior, o trabalho em grupo, um grupo como um todo. Então, assim, nós tínhamos que realizar atividades num grupo como um todo. A reunião pedagógica nos exigiu atividades num grupo como um todo. Então, a gente se conversava.

Marilda: Até as provas, a gente fazia no coletivo.

Janaina: A ficha de rendimento tinha que ser a mesma, as atividades da mesma. Por exemplo, a gente falava, qual atividade você vai levar? Eu vou levar essa, essa, e a gente se conversava. Porque se chegasse no conselho e falasse, mas por que de manhã trouxe essa? Por causa de língua portuguesa, o que eles fizeram era. Então, a gente obrigatoriamente se conversava.

Marilda: A gente se conversava para poder ter um parâmetro.

Janaina: E aí, depois, a gente se perdeu. No momento em que começou a separar com grupos, vários grupos.

Paula: E aí, nisso, a gente também recebeu, nós que estamos em Flamínia há mais tempo, chegaram novos professores, e que a gente não teve tempo de conhecer. E não conseguimos acolher.

Janaina: Então, mas eu não acho que a gente deveu depositar tudo isso em pandemia. A pandemia, sim, foi uma questão nesse meio. Mas eu acho que mesmo depois, ao invés de mudar e voltar ao trabalho em grupo, continuou com essa questão de vários grupos. Então, hoje, nós trabalhamos em vários grupos. Nós temos reunião pedagógica, vai ter o café coletivo. Aí, um grupo já foi fazer uma coisa, o outro já, o outro está comendo, o outro está conversando lá. Então, assim, não tem que ter uma pessoa que fala, gente, vamos aqui, todo mundo aqui em grupo, vamos falar alguma coisa, a gente fazia a dinâmica.

Marilda: É, até a horário de aula, a gente fazia. É, a gente fazia em grupo. Sabe aquele horário que você quebrou a cabeça para fazer? Você fez sozinha? A gente sentava todo grupo. A gente montava junto com os especialistas, a gente fechava ali, a gente falava, não, aqui, aqui. Ah, meu, olha, aí, vamos supor, a Paula, da tarde, eu era da manhã da mesma turma. Ah, eu vou pôr em tal dia. Ah, mas será que depois fica cansativo? A gente conversava. A gente se ajudava. A gente falava assim, não, mas para mim é melhor tal dia. Ah, beleza, então vamos fazer assim. Então, assim, eu acho que tinha essa parte, mais democrática, mais unida, porque a gente tinha essa voz. A gente podia colocar a voz naquilo que a gente tinha. Depois, não certo, isso se perdeu. Então, assim, é assim que tem que ser feito. Então, a gente não se discutiu.

Adriana: **E eu acho que se perdeu também por causa de não ter espaços presenciais coletivos. Não só, eu acho que tem uma questão, mas principalmente.**

Fernanda Alves: Não só, porque eu acho que tem a questão da cultura.

Roselaine: Não, mas até o HTPC, gente. Você tem o HTPC, tudo bem, mas, toda vez a gente tem o HTPC, são demandas diferentes, não é?

Marilda: É, assim, vem demandas demais de fora e a gente não consegue dizer a nossa escola.

Paula: Até o HTP, né, que hoje tem tantas formações, e são muitas formações, é o mesmo tempo.

Janaina: Eu não tive nenhum HTP junto com a Vitória. Eu desisto de tentar me encontrar com ela. A gente é parceira de turma. A gente não teve nenhum HTP junto. Porque o HTP que teríamos juntas, a gente está fazendo formação. O outro está atendendo o pai. No outro, não sei o que. Então, assim, você não tem nem o seu parceiro. A gente não tem mais interação. Então, você imagina como o grupo.

Marilda: Mas a gente tentava isso e a gente conseguia. Lembra quando a gente montava os horários? Sim. E eram menos demandas. Porque agora temos muitas demandas.

Adriana: **No ano de 2024, a gente conseguiu fazer o HTP coletivo para todo mundo estar no mesmo horário. Mas tem a demanda do HTP, tem formação, tem pai, tem, né?**

Fernanda Alves: Eu acho que até o início do ano letivo mudou. Eu lembro que quando eu entrei na rede, tinha um período maior sem alunos. Por exemplo, quando eu cheguei no Flamínia, eu tive um outro tipo de acolhimento. Eu lembro que a Marilda chegou, a Marilda se apresentou, ela apresentou toda a equipe, ela saiu comigo pela escola, para o seu espaço. E hoje você vê as pessoas chegando. Nem sabe quem é que está na escola. Não tem mais tempo para organizar o retorno.

Marilda: Nós voltávamos uma semana antes.

Adriana: **Até enquanto a gestão, a gente volta dois dias antes dos professores, não dá tempo de planejar nem, se a gente não sair em dezembro com a pedagógica organizada para fevereiro, você não tem como, porque não tem tempo.**

Marilda: Eu te pergunto, tudo bem, os 200 dias letivos a gente consegue cumprir, beleza. Essa semana, vamos supor, se a gente tivesse, essa semana de retorno para nós

Janaina: As escolas particulares todas tem é uma semana de formação, interação, é para discutir o horário, é para conhecer o aluno, poder se conversar. Porque hoje em dia a gente nem se vê. Os portifólios, por exemplo, estão todos dentro do armário, não dá tempo de discutir sobre.

Paula: A gente não tem tempo para olhar.

Janaina: Um dia é pouco, por exemplo, primeiro ano, tem que pregar alfabeto, pregar aquilo, tem que fazer plaquinha, fazer não sei o que. Então, assim, é uma, muita coisa, porque, assim, particularmente eu, professora de primeiro ano, eu gosto de fazer, deixar as plaquinhas prontas, deixar tudo pronto, porque se eles chegam nos 1.500, então a gente tem que deixar tudo isso pronto. Deixar coisas que chamam a atenção. Então, se a gente não faz em casa, a gente não consegue. Porque esse tempo que temos (um dia antes) não dá conta.

Marilda: O material não estando em ordem, que a gente que não tem tempo de colocar em ordem, que nem todo mundo aqui, quando a gente tinha uma semana para arrumar a classe, deixava a classe um mimo, certo? Você deixava o material arrumadinho, caixinha encapada, fazia tudo mimosinho, já sabia quem ia receber. Já sabia porque você, você conseguia conversar, né? Eu chegava, Janaína, esse aluno foi teu. E aí, tem algum toque para me dar, né? Alguma coisa.

Janaina: Porque, assim, o aluno foi para de manhã. A gente estava na reunião pedagógica. Vem cá, o aluno seu, quem ele é?

Roselaine: Ah, no caso do primeiro ano, o pessoal do infantil visitava a escola. Visitava, isso. E as próprias coordenadoras tinham, né? É, a transição.

Adriana: **Mas tem ainda.**

Roselaine: Mas, assim, é tudo muito rápido. Não chega para nós.

Marilda: Fica entre as coordenadoras. Porque, não tem tempo para discutir com os professores.

Roselaine: Por isso que eu acho que a escola industrializou. A gente está com motivação, zero, E aí, a gente está vendendo tudo, assim, muita coisa burocrática, muita coisa acontecendo ao mesmo tempo. E você tem que atingir aquela meta que a Prefeitura colocou. Você tem que, né? No caso, primeiro, alfabetizar. Você tem que fazer isso. E formação, formação disso. E formação.

Janaina: E, particularmente, poucas, a gente consegue ver algo que realmente é acrescente.

Fernanda Dias: E educação física, gente. Bom, educação física. É totalmente alienada. Então mesmo tantos estudos falando da importância da atividade física, da linguagem corporal, da importância da praxia fina, tudo mais. E aí? E o nosso espaço? Ainda é totalmente descolado, as formações não conversam com as disciplinas. Exatamente. A formação agora sobre as linguagens. Poxa, podia tanto falar sobre a linguagem corporal do aluno, que é tão importante. E eu fiquei ali esperando. Esperando. E nada naquela formação. E aí a gente fala, poxa, é uma escola que não se conversa. Mas parte de onde? Parte de um núcleo maior ali. É, exatamente. Parte de um outro ponto. Acho que a Prefeitura, ela precisa rever como que é a escola. E qual é o papel dela na sociedade. Porque a parte cultural, a gente tá perdido, porque a educação tá perdida. A gente precisa se renovar. A educação tá meio perdida. Então fica tudo perdido na escola também.

Janaina: Até a criança eles tão tratando como máquina. Eles querem que a criança aprenda a ler e escrever. Não pensa na dificuldade da criança, não pensa na dificuldade que eles têm. Eles querem isso e é isso só.

Marilda: Nós temos que lidar com as dificuldades.

Fernanda Alves: É tudo assim, vai jogando. É o dia D, é o dia do dentista na escola, dia do mosquito da dengue.

Marilda: A gente está na escola e vai sendo assim. Mas a gente tem que lidar com todas essas demandas que estão meio truncadas, porque não são abertas no momento certo e não tem um preparo. E ainda vem os pais também sem preparo nenhum. As crianças estão emocionalmente com muita dificuldade. Muita dificuldade. E o professor tá ficando louco. Porque é muita cobrança. Por quê? Porque a gente troca deles.

Adriana: E a escola acaba ficando sozinha no meio do furacão. E aí eu falo enquanto equipe também. Porque assim, a gente precisa da ajuda da saúde. Aí a saúde tem um tempo que é diferente da educação. Porque quem tá na educação tá com aquele menino todos os dias. A saúde é um dia. Aí precisa da assistência social, porque aquele menino pode estar passando por alguma violência. E aí é um outro tempo.

Marilda: Mas dá pra unir todo esse tempo?

Adriana: Então a gente não consegue unir a equipe (risos).

Marilda: Tá difícil de você unir tudo isso. Que nem eu lembro que em uma ocasião falaram assim, a saúde tem que trabalhar junto com a educação. Principalmente nós que estamos ali do lado da UBS. A UBS tem que trabalhar junto. Aí veio as vovozinhas, vinha lá dançar. Lembra? Vinha os dentistas, fazia todo um trabalho bonitinho. Um projeto bem elaborado. Só que assim, é um ano. Por que que isso não tem continuidade? Não faz parte da rotina e a gente já encaixa tudo isso junto.

Adriana: Porque pra isso tinha que ter um plano de investimento muito bem alinhado.

Marilda: Exatamente. Muito bem alinhado. E nós não temos.

Roselaine: É que a gente perdeu o que é menos, é mais. É, pois é. Então se colocou mais coisas. Mais coisas.

Janaina: E virou tudo conteúdo. Tudo vira conteúdo. O que é primordial, o que é importante fica.

Marilda: E o pior que não é nem conteúdo. Porque não gera conteúdo. Tanta demanda não gera conteúdo. Ela gera um monte de material físico. Porque o conteúdo, se não for o professor, desculpa, nem a tecnologia supera o professor. Nem a inteligência artificial tá? Que eu estive fazendo uns cursos. Se não for a gente, a IA também não é de nada.

Adriana: Se não fizer a pergunta certa, ela não ajuda.

Marilda: Não é. Então, gente, eu acho assim, nós ainda somos importantes sim. E a gente só tá precisando de uma motivação.

Fernanda Dias: A humanização.

Marilda: Exato.

Janaina: Porque hoje escola e educação se resume a criança e família. É criança e família. Você fala, ah, precisa melhorar a educação. Criança e família. Ah, precisa. Criança. Criança. Você vai querer trabalhar de sábado? Você vai trabalhar à noite? E a gente não é visto. A gente não é consultado em nada. A gente não tem poder de argumentação de nada. Até onde vai nosso poder de argumentação de falar então? Seguinte, não dá pra gente fazer dessa forma. Porque isso demanda muito nosso tempo. Igual esses HTP. Essa formação no HTP. Todo HTP eu coloco lá na observação. É um horário indevido. A gente não consegue trabalhar. A gente não consegue prestar atenção em nada. As pessoas estão querendo que a gente aprenda. E é fato. A gente põe passando lá e vai fazer plano de ação.

Paula: E tem temas muito importantes. Tem. Tem coisas que são interessantes. Informação de diversidade.

Janaina: Agora, por que que a gente não pode fazer isso num outro momento?

Paula: É muito legal. Só que assim, a gente não consegue fazer bem feito.

Janaina: Por que que a gente não volta uma semana antes no início do ano e não faz essas formações? Que é pro ano.

Fernanda Dias: Uma palestra. Imagina. Tá todo mundo lá, eu adorava as palestras porque nós estávamos presentes. E tava todo mundo lá e você via aquela palestra. E a gente ficava presencial, né?

Janaina: Você tava presencial. Eu não tava se preocupando com nada. Você tava ali pra isso. Sem se preocupar com as demandas. Você focava, né?

Marilda: A gente cobra tanto o foco da criança dentro de uma sala de aula e nós também estamos sem foco.

Fernanda Dias: Claro. Porque não é exercitado. Certo. Tudo que você não exercita, não desenvolve.

Adriana: Por que que a gente não exercita?

Roselaine: Porque a gente não tem a oportunidade de falar, de fazer, de questionar, de se impor.

Adriana: A gente não tem tempo de pensar.

Janaina: Mas ó a gente pensa mas a gente não tem pra quem falar isso. Tipo, não adianta eu chegar lá. Adriana, tá errado isso, isso, isso. Qual o seu poder de argumentação com a secretaria pra mudar isso? Você tem esse poder? E você? Então, você como diretora da escola, como a responsável da escola, você tem esse poder de chegar lá e falar, ó, meus professores estão reclamando disso porque isso não funciona. Até que momento você vai ser ouvida sobre isso? Então, não adianta.

Marilda: Eu só lembro disso na época de Estado. Que a gente fazia isso. Cada escola tinha autonomia pra fazer isso. Agora, não. Aqui na rede eu nunca vi isso. Desde que eu entrei. Eu nunca vi isso na rede.

Fernanda Dias: Mas a gente já teve mais. Não completamente, mas já teve mais.

Adriana: Mas a gente foi da reflexão de ter uma unidade enquanto rede à autonomia. Vocês perceberam como é muito tênue essa questão?

Janaina: Então, mas não é questão nem assim da autonomia de desenvolver algo ali. Do que você vai trabalhar e tal. Acho que a autonomia de se impor com algo que não tá legal pro grupo. Não é, por exemplo, eu vou chegar lá e falar. Olha, isso pra mim não serve. É tipo assim. Nós, grupo, conversamos. Que aí já vem a unidade. Porque o grupo antes se conversava e falava. Gente, todo mundo tá de acordo com isso? Não. Nem eu. Não. E então ter o poder de argumentar. Entendeu? Hoje em dia não. Hoje em dia é assim, ó. Essa panelinha fala. Eu não concordo. Aí essa panelinha fala. Ah, pra mim tá bom. Então, assim, não tem unidade.

Marilda: Você não consegue trazer a união. É. Você não tem essa discussão.

Fernanda Dias: Era a discussão do HTPC, né? Votação. Mediação. Se desenvolvia a argumentação. E entrava em um acordo.

Marilda: E assim as coordenadoras mediavam as críticas, usando ferramentas de votação e discussão. Ganhava a maioria, a minoria ficava de cara feia, mas fazia. Hoje em dia não.

Paula: Eu acho que todo mundo vestia a camisa. Exato. Olha, é isso que a gente faz. É. Vamos fazer. Não tem que ser decidido ali, né? Porque a gente. Não era a minha opinião, mas o grupo escolheu. Mas o grupo escolheu. Então, nós vamos. É o Flamínio, né?

Janaina: Hoje em dia não chega e fala, ó. Tal coisa, tal dia, desse jeito.

Adriana: Até os sábados letivos já tem tema, né? Já, já vem tudo. Educação *maker*, jogos e brincadeiras.

Marilda: Tá, mas até aí, eu não sei se é novidade, modernismo, eu não concordo, tá? Que seja um tema já decidido. Mas até aí, se é uma coisa para tentar falar como elas falaram um tempo atrás, que queria falar a mesma linguagem em toda a rede, beleza. Só que assim, por exemplo, deu o tema educação *maker*, né? Beleza, como nós vamos fazer? Vamos juntar e vamos falar, bom, o primeiro ano vai fazer tal coisa, você acha que é viável para o primeiro ano? O segundo pode fazer uma sequência daquilo, o terceiro, o quarto, o quinto, né? Falta essa discussão para se poder trabalhar junto.

Paula: Eu acho que a discussão e o poder de decisão. Tem que saber que a gente pode. Então, se a gente não concorda com alguma coisa, a gente vai poder mudar? Vem algo da secretaria. O que é aberto para a gente votar, para a gente decidir?

Janaina: O que a gente sabe que é a imposição só da secretaria? O que a gente sabe que é a imposição da escola? A gente precisa saber essa diferença. A gente chega para a escola e fala, tem que falar sobre *maker*. Isso, beleza. Brincadeiras e *maker*, pronto. Tá bom, agora dentro disso aqui, o que a escola pode decidir? Qual o projeto da escola? Ah, não, é a gestão, mas fala assim, não, então, é *maker*, mas é o seguinte, é isso e tem que ser tal dia e tem que ser desse jeito. Exato. Então, peraí, até onde a gente entra como participante? Como participante de falar de o que mais?

Fernanda Dias: E por que tem escolas da rede? Por exemplo, que faz festa junina, e não pode. Mas tem escola que faz. Mesmo sendo uma manifestação cultural, que a gente sabe. Não, não, e tem escola que faz. Não, não, e tem escola que faz. E tem que ter escola da rede que faz. E a nossa não pode, né? Por quê?

Adriana: Não, mas eu acho que é ter o poder de decisão.

Marilda: Porque se for para ter um projeto, vamos montar um projeto sobre a cultura brasileira.

Fernanda Dias: Por exemplo aquele sábado letivo maravilhoso que teve a dança da fita. Eu me matei. Os professores de educação física não sabiam, mas eu sabia. E a gente conseguia conversar. Você pode ensaiar a minha turma? A gente troca as aulas.

Paula: Teve ano que você montou a coreografia né? Você montou a coreografia de todas as turmas. Você montava. E depois a gente ensaiava junto. Então, eu via, a gente filmava, né? Para a gente lembrar qual era a dança, mas ela montava. Aí a professora de arte ficava com a parte do figurino.

Adriana: E aí, essas ações que foram mais coletivas, que foram antes de 2021, antes da pandemia, vocês acreditam que acontecia porque vocês tinham mais tempo para se conversar?

Todos: Mais Liberdade

Marilda: Não é nem tempo. O tempo, o professor sempre dá um jeito. Mas o problema é que a gente não tem liberdade.

Adriana: E vocês sentem que essa falta de liberdade, vocês atribuem à rede como um todo ou à equipe gestora?

Janaina: A equipe gestora e a rede. Eu acho que é assim também. Mas eu acho que muito da equipe gestora. Porque, assim, acho que tem que ver até que ponto elas estão comprando a briga para tentar fazer com que a gente possa ter essa oportunidade. E eu acho que fica muito fácil. Você só receber a demanda e passa para o outro. É certo? Passa para o outro. Até que parte você está indo lá comprar essa briga e falar, espera aí, não. A minha equipe é uma equipe unida, é uma equipe que sabe trabalhar junto. Então, elas podem fazer diferente. Elas podem fazer assim. Ah, mas então, elas vão fazer assim. Então, até que ponto está tendo essa? Esse desconforto, né? Porque fica muito fácil. Tipo, me passou, vou passar. Me passou, vou passar. Então, tem que ter um desconforto. E o outro dia ir lá e falar, espera aí, calma. Eu vou bater de frente, eu vou passar um pouquinho de estresse, eu vou comprar uma briga. Porque eu acredito no grupo, eu acredito na equipe e eu quero que eles façam dessa forma. Exatamente. Entendeu? Então, até onde que isso pode chegar na gente de forma diferente? Porque a gente não sabe até onde a gente pode ir. Marilda: Você falou agora há pouco que precisamos escolher as batalhas que vamos enfrentar. Se você não sentir a união da equipe, você também não vai comprar. Como direção, um trio gestor ou quarteto, não vai comprar uma briga se ele não vê que a equipe realmente vai responder por aquilo.

Adriana: Então, eu acho que acaba virando uma bola de neve. O ovo e a galinha. Eu não dou espaço para a equipe se unir e aí eu não compro a briga porque a equipe não está unida.

Marilda: Exatamente. Isso daí interfere demais no professor. Porque eu acho que o professor, o professor é criativo, o professor, ele manda bala e você põe fogo na prima para fazer.

Fernanda Dias: Mas é igual ao aluno. A gente, quando quer, se motiva. O desconforto, ele cresce. Ele motiva, ele se motiva. Mas a gente tem que ter um profundo de sensação. O grupo precisa de um desafio para se unir.

Adriana: Meu coração está cheio de alegria. Muito bom, gente. Nossa, eu estava morrendo de medo de não conseguir mediar. Uma conversa que fosse produtiva. De a gente não sair um pouco do chorume. Porque às vezes a gente acaba se lamentando muito. Eu acho que se a gente tivesse a oportunidade, a gente ficaria aqui até meia noite falando de coisas boas. Mas de verdade, foi muito, muito, muito construtivo. Eu fico até triste de ter que encerrar. Porque realmente, eu acho que é isso que falta na nossa educação. Esses momentos para a gente poder discutir. Olha que legal que a gente não precisa nem fazer força.

Roselaine: É voltar ao lado humano. É só sair dessa burocracia, voltar ao lado humano. Pois é, saber que menos é mais. É uma coisa muito simples de voltar. É como a Jana falou. De brigar pelo que a gente realmente quer. E não ser toda hora imposto as coisas que a gente fazer.

Marilda: E outra, não precisa ser nem imposto, nem nada. Eu acho que se você pegar uma coisa que é necessária e trazer com uma leveza, todo mundo faz. E as coisas se mantêm. Se você conseguir colocar de uma maneira. Eu estou vendo isso na saúde. Eu também tive que aprender. A gente levar um assunto que às vezes é muito chato. Principalmente na saúde a gente tem alguns assuntos bem chatos. Para falar com o grupo. E você levar aquele assunto com uma leveza. De uma forma que você motive essas pessoas a trabalhar com você. Tem que ter

motivação. Aí você consegue trazer o grupo. Mesmo o grupo estando ali chorando. Porque o salário não aumenta. Porque é verdade,

Adriana: Gente. Gente, então agora eu vou para a gravação. Eu agradeço vocês. É verdade mesmo. Obrigada. Obrigada. Obrigada, gente. Agora a gente vai comer um bolinho. A gente vai comer um bolinho. Cintia, desculpa. Eu passei o horário. Que horário que você falou? Para ela.