

Gabriel München

(Re)Configuração da Educação por meio da atuação da Gestão Educacional:

contribuições dos conceitos de
cooperação e comunidade ética



UNISINOS

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO**

GABRIEL MÜNCHEN

**(RE)CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO POR MEIO DA ATUAÇÃO DA GESTÃO
EDUCACIONAL:
Contribuições dos conceitos de Cooperação e Comunidade Ética**

Porto Alegre

2023

GABRIEL MÜNCHEN

**(RE)CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO POR MEIO DA ATUAÇÃO DA GESTÃO
EDUCACIONAL:**

Contribuições dos conceitos de Cooperação e Comunidade Ética

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dra. Viviane Klaus

Porto Alegre

2023

Capa e ilustrações gráficas

Daniel Cunha

E-mail: danielcunhapp@gmail.com

São Leopoldo, 2023

M964r München, Gabriel
(Re)Configuração da educação por meio da atuação da
gestão educacional : contribuições dos conceitos de
cooperação e comunidade ética / por Gabriel München. –
2023.

196 f. : il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão
Educativa, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Klaus.

1. Cooperação. 2. Cooperativismo. 3. Comunidade ética.
4. Artesania. 5. Gestão educacional. 6. Carta de intenções.
I. Título.

CDU 371

Catálogo na Fonte:
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

GABRIEL MÜNCHEN

**(RE)CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO POR MEIO DA ATUAÇÃO DA GESTÃO
EDUCACIONAL:**

Contribuições dos conceitos de Cooperação e Comunidade Ética

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Klaus

Aprovada em: ___ / ___ / _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Viviane Klaus (Orientadora) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(UNISINOS)

Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(UNISINOS)

Profa. Dra. Rejane Ramos Klein – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Dedico este trabalho àqueles que,
geralmente no anonimato,
cooperam para a construção de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao Lino, meu pai, à Alice, minha mãe, ao Leonel, meu irmão, por serem fonte de cuidado, compreensão, suporte, e sobretudo, amor.

À minha orientadora, Professora Doutora Viviane Klaus, pela acolhida, pela orientação e por acreditar, sempre, nas minhas potencialidades como estudante, orientando e, sobretudo, ser humano. Obrigado, Profa. Vivi, por me incentivar e contribuir com o meu amadurecimento como pesquisador e por estar constantemente me desafiando e deslocando cognitivamente para que pudesse vislumbrar novos horizontes, novas perspectivas, e por me ajudar a enxergar por outros prismas, construir de outros modos e outros jeitos. Tens toda a minha admiração e reconhecimento!

Ao Presidente da Cooperativa Sicredi Serrana, Marcos André Balbinot, pelas contribuições e por permitir, junto com o colegiado executivo, que eu pudesse realizar este sonho.

Ao Odair Dalagasperina, ao Fabrício Cambuzzi, ao César Antônio Possamai, Diretores da Sicredi Serrana e demais representantes do Colegiado Executivo, por acreditarem na educação como potencialidade de transformação social e acreditarem também na gestão educacional e escolar como possibilidades de reconfiguração da educação.

Agradeço também a cada ex-colega de trabalho da Sicredi Serrana, por me ouvirem e refletirem comigo sobre diversos aspectos durante a pesquisa e que, mesmo inconscientemente, motivaram minha busca por mudança e aprendizado.

Agradeço, imensamente a cada uma e cada um dos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS: Gerencialismo e Empresariamento da Educação em Escolas Públicas do Rio Grande do Sul: efeitos no cotidiano escolar, por contribuírem com o meu amadurecimento como pesquisador em educação. Estendo meus agradecimentos, de forma muito sensível e generosa, aos meus colegas da turma de 2021 do Mestrado Profissional em Gestão Educacional, pelo incentivo, ajuda, escuta, sensibilidade e cooperação.

Aos professores da UNISINOS, pelo conhecimento e experiência acadêmica proporcionados.

Às Professoras Doutoras, Rejane Ramos Klein e Maria Cláudia Dal'Igna, pelas significativas contribuições nesta construção.

A Silvana, Grasiela, Sirlei, Rachel, Elisabete, Rejane, Alana e Everaldo, amigos professores, os quais muito estimo, pelo incentivo e ajuda oferecidos.

Aos Gestores do Município de Tupandi, em especial à Secretaria de Educação, por permitirem que eu realizasse e por participarem tão ativamente da minha pesquisa.

A tantos amigos que estiveram me motivando e apoiando para que eu concluísse a pesquisa e por também compreenderem os meus “nãos” para os mais diversos convites.

Aos meus colegas da Faculdade Fisul e da Cresol Rio Grande do Sul, pela oportunidade de continuar reverberando as aprendizagens e possibilidades em outros espaços e contextos.

Ao Daniel Cunha, pela espetacular arte neste trabalho. À Aline e à Mara, por suas cirúrgicas contribuições.

A todas e todos aqueles que acreditam na educação e fazem dela a ferramenta de transformação de si e do mundo, vislumbrando brechas para a construção de comunidades éticas pautadas na cooperação, em busca do bem comum.

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. [...] É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico, é que ela não vale nada ou o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras: há outras a serem feitas. [...] A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica. (FOUCAULT, 2015, p. 132).

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo estudar as concepções de cooperação e comunidade ética na pesquisa e com gestores educacionais e escolares da Rede Municipal de Ensino de Tupandi, para pensar o seu papel na (re)configuração da educação. Uma das preocupações desta pesquisa foi a de aprofundar o tema da cooperação na interface com a comunidade ética na Contemporaneidade, cujas subjetividades são produzidas em grande medida a partir das transformações do mundo do trabalho, da dinâmica da concorrência, da individualização, do eu que não coopera. Assim, é essencial compreender o tempo presente e seus impactos nos nossos modos de ser e de estar no mundo, e nos coletivos que compomos com outros. Os objetivos do estudo foram: compreender as mudanças no mundo do trabalho e seus efeitos para a não cooperação; compreender a importância da artesanaria e do trabalho bem-feito e a importância da confiança para a cooperação; adensar e compreender as concepções de cooperação e comunidade ética e sua relação com a gestão educacional. Para tal, buscou-se compreender e adensar os conceitos de cooperação e comunidade ética a partir dos estudos de Sennett (2019, 2020 e 2021) e Bauman (2003). A pesquisa teve como campo empírico o município de Tupandi/RS; e adotou como procedimento metodológico a pesquisa-formação e como técnica: grupo focal, que foi realizado com gestores educacionais (Secretaria Municipal de Educação) e com gestoras das escolas da Rede Municipal de Ensino. Como principais resultados, destacam-se o adensamento conceitual sobre cooperação e comunidade ética, bem como a sua contribuição ao campo da gestão educacional; a gestão dos tempos e espaços, a relevância da pluralidade, a formação continuada em serviço, como centrais para a reconfiguração da educação; a importância da artesanaria, do fazer bemfeito, como uma grande ferramenta de desenvolvimento de habilidades sociais. Dois produtos resultaram desta pesquisa intervenção: uma Carta de Intenções da Gestão Educacional e Escolar para o Futuro da Educação de Tupandi, que foi construída com os gestores a partir da pesquisa-formação; e a construção da Fase 2 do Programa de Profissionalização da Gestão Educacional – (PPGE) da Sicredi Serrana/RS/ES.

Palavras-chave: Cooperação. Cooperativismo. Comunidade ética. Artesanaria. Gestão educacional. Carta de intenções.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the conceptions of cooperation and ethical community in research and among educational managers in the Municipal Education Network of Tupandi to contemplate their role in the (re)configuration of education. One of the concerns of this research was to delve into the theme of cooperation in relation to the ethical community in contemporaneity, where subjectivities are largely shaped by changes in the world of work, the dynamics of competition, individualization, and the lack of collaboration. Therefore, it is crucial to understand the present moment and its impacts on our ways of being in the world and the groups to which we belong. The objectives of this study were: to understand changes in the world of work and their effect on the lack of cooperation; to comprehend the importance of skill and well-executed work, as well as the relevance of trust in cooperation; to deepen the understanding of the conceptions of cooperation and ethical community and their relationship with educational management. To achieve this, we sought to understand and deepen the concepts of cooperation and ethical community based on the studies of Sennett (2019, 2020, and 2021) and Bauman (2003). The municipality of Tupandi/RS served as the empirical field for this research, and research-training was adopted as the methodological procedure, with the technique of focus groups, conducted with educational managers from the Municipal Education Department and school administrators in the Municipal Education Network. The main results include a conceptual deepening of cooperation and ethical community, as well as its contribution to the field of educational management; time and space management, the importance of diversity, ongoing workplace training as central elements in the reconfiguration of education, and the value of craftsmanship and well-executed work as powerful tools for the development of social skills. As products of this intervention research, we highlight a Letter of Intent from Educational and School Management for the Future of Education in Tupandi, developed in collaboration with the managers from the research-training, and the construction of Phase 2 of the Educational Management Professionalization Program (PPGE).

Keywords: Cooperation. Cooperativism. Ethical community. Craftsmanship. Educational management. Letter of intentions.

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MPGE	Mestrado Profissional em Gestão Educacional
NBR	Normas Brasileiras de Regulação
PUFV	Programa A União Faz a Vida
PPGEDU	Programa de Pós Graduação em Educação
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

PARTE I.....	12
1 INTRODUÇÃO.....	13
2 SOBRE A PESQUISA	16
2.1 Trajetória Profissional e Inquietações de Pesquisa.....	16
2.2 Sicredi Serrana RS/ES	24
2.3 Caracterização do Campo Empírico.....	37
2.4 Revisão de Literatura.....	44
PARTE II.....	51
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	52
PARTE III.....	64
4 CONTRIBUIÇÕES DOS CONCEITOS DE COOPERAÇÃO E COMUNIDADE ÉTICA COM O CAMPO DA GESTÃO EDUCACIONAL.....	65
4.1 Sobre o Eu que Coopera no Cotidiano Escolar.....	65
4.1.1 Mudanças no Mundo do Trabalho e o Eu que Não Coopera.....	67
4.1.2 Artesania e a Importância da Confiança para a Cooperação	86
4.1.3 A Arte de Cooperar e a Cooperação como Natureza Humana	99
4.2 Comunidade Ética e Comunidade Estética: Desafios da Gestão	103
PARTE IV.....	108
5 ANÁLISES E PRODUTOS DA INVESTIGAÇÃO	109
5.1 Análises dos Encontros.....	109
5.2 Produtos da Investigação	146
5.2.1 Carta de Intenções	146
5.2.2 Programa de Profissionalização da Gestão Educacional – Fase 2.....	155
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS.....	174
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA.....	180
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	182
APÊNDICE C – AUTODECLARAÇÃO	184
APÊNDICE D – MATERIAIS UTILIZADOS PARA A DINÂMICA DO ENCONTRO 4 DO GRUPO FOCAL.....	185
APÊNDICE E – PISTAS SUSCITADAS NO ENCONTRO 6.....	188

PARTE I

ITINERÁRIOS PERCORRIDOS E A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA



1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado tem como tema central a cooperação e a relação desta com a comunidade ética, na interface com o papel da gestão educacional como possibilidade de (re)configuração da educação. Para buscar compreender este papel, a pesquisa tem como problema central: de que modos a gestão educacional pode apropriar-se dos conceitos de cooperação e comunidade ética para pensar o seu papel na transformação das realidades em seus espaços de atuação, (re)configurando a educação? E seu objetivo geral é estudar as concepções de cooperação e comunidade ética na pesquisa e com gestores educacionais e escolares da Rede Municipal de Ensino de Tupandí, para pensar o seu papel na (re)configuração da educação.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- a) compreender as mudanças no mundo do trabalho e seus efeitos para a não cooperação;
- b) compreender a importância da artesanaria e do trabalho bem-feito e a importância da confiança para a cooperação;
- c) adensar e compreender as concepções de cooperação e comunidade ética e sua relação com a gestão educacional;
- d) construir, a partir das compreensões e adensamentos, uma carta de intenções, que apoiará a construção de possibilidades, a partir da gestão educacional e escolar, para a (re)configuração da educação.

Uma das preocupações que movem esta pesquisa é a de aprofundar o tema da cooperação na interface com a comunidade ética na Contemporaneidade, cujas subjetividades são produzidas em grande medida a partir das transformações do mundo do trabalho, da dinâmica da concorrência, da individualização, do eu que não coopera. Penso que é essencial compreender o tempo presente e seus impactos nos nossos modos de ser e de estar no mundo, e nos coletivos que compomos com outros. Além disso, penso que a participação, a democratização (questões que não pretendo estudar aqui, pois são amplamente discutidas no campo da gestão educacional) e a composição de coletividades são tomadas muitas vezes como processos “automáticos” e estão relacionadas aos consensos possíveis. Acredito que todas dependem da cooperação. E a cooperação pressupõe a artesanaria (o fazer bem feito), a gestão dos tempos/espacos escolares e a pluralidade. Tais questões, somadas à relação com a comunidade escolar (comunidade ética), podem trazer contribuições para o campo da gestão educacional.

A pesquisa teve como campo empírico o município de Tupandi; e adotou como procedimento metodológico a pesquisa-formação e como técnica: grupo focal, que foi realizado com gestores educacionais (Secretaria Municipal de Educação) e com gestoras das escolas da Rede Municipal de Ensino de Tupandi. Importa dizer que os temas que foram estudados e debatidos com o grupo focal foram escolhidos após a escrita do referencial teórico e trouxeram vários pontos centrais da discussão, de acordo com os principais autores utilizados na pesquisa, em especial Sennett (2019, 2020 e 2021) e Bauman (2003).

Para procurar responder à problemática da investigação, esta pesquisa está dividida em quatro partes, cada uma delas composta por um capítulo. A ideia de abrir cada capítulo com uma vinheta e uma ilustração, o que estamos chamando de Parte I, Parte II, Parte III e Parte IV, está relacionada ao movimento que fui fazendo de organização da “bancada” para a construção do problema de pesquisa, de entrada na oficina para a elaboração dos caminhos metodológicos, de abertura da caixa de ferramentas na composição do referencial teórico e de apresentação dos resultados com a sequência do trabalho na oficina. As partes fazem uma analogia com a artesanaria que fui experimentando no ato pesquisar.

Deste modo, a primeira parte, intitulada *Itinerários percorridos e a construção do problema de pesquisa*, é composta pelo capítulo dois, *Sobre a pesquisa*, que é dividido em quatro seções. Na primeira seção, discorro sobre a minha trajetória profissional e inquietações de pesquisa, bem como apresento o problema e os objetivos da investigação. Na segunda seção, apresento a Cooperativa Sicredi Serrana RS/ES, que até maio de 2023, foi o meu local de trabalho, e a interface deste com a minha atuação profissional e com os desdobramentos de uma pesquisa dessa natureza. Na terceira seção, apresento o município de Tupandi/RS, o campo empírico desta pesquisa. E, por fim, na quarta seção, apresento a revisão de literatura, procurando compreender em que medida o meu trabalho se diferencia de estudos já realizados sobre o tema que pretendo estudar.

Na parte II, a qual denominei *Entrando na oficina da pesquisa*, apresento o capítulo três, *Caminhos metodológicos*, no qual faço uma reflexão sobre pesquisa e a desnaturalização do já sabido; apresento a pesquisa-formação como metodologia desta intervenção, e o grupo focal como técnica do procedimento investigativo, a sua composição e a proposta dos encontros que serviram como um espaço de produção de dados para a pesquisa e de formação, bem como de construção do “produto” que caracteriza um estudo no Mestrado Profissional.

Na parte III, intitulada *Abrindo a caixa de ferramentas*, trago o capítulo quatro, *Contribuições dos conceitos de cooperação e comunidade ética com o campo da gestão educacional*, no qual abordo os conceitos de cooperação e sua relação com a comunidade ética,

pensando em possibilidades de (res)significação e reconfiguração do papel da gestão educacional. Para tal, ele foi dividido em duas seções, que abordam de forma sequencial os conceitos de cooperação e comunidade ética. A seção sobre cooperação é dividida em três subseções. Na primeira, denominada *Mudanças no mundo do trabalho e o eu que não coopera*, resgato elementos da história para entender as mudanças no mundo do trabalho, no que diz respeito ao seu modo de organização, resgatando elementos da sociedade industrial, do fordismo, do pós-fordismo, estabelecendo uma conexão com a Contemporaneidade; e busco compreender, neste regate, o que pode ter contribuído para a individualização do sujeito cada vez mais no sentido de não cooperação. Estabeleço, ainda, relação entre as mudanças do mundo do trabalho e o eu que não coopera, apresentado por Sennett (2020). Na segunda subseção, *Artesania e a importância da confiança para a cooperação*, estabeleço um diálogo com Sennett (2020), em sua obra *O Artífice*, que nos ajuda a pensar e compreender, por meio de exemplos, como a artesania, o aprender a trabalhar bem – não trabalhando contra as forças resistentes, mas sim, pensando por meio do fazer –, são constitutivos para a construção da cooperação. Na terceira subseção, intitulada *A arte de cooperar e a cooperação como natureza humana*, busco compreender, embasado na obra de Sennett (2020) *Juntos: os prazeres, os rituais e a política da cooperação*, quais são as possibilidades para a construção da arte da cooperação, objetivando uma sociedade que prospera, e não uma sociedade individualista e competitiva.

A parte IV, *Construções realizadas na oficina*, é composta pelo quinto capítulo: *Análises e produtos da investigação*, e o dividi em suas seções: na seção I, apresento as análises dos encontros e seção II: produtos da investigação.

Na parte V, *Reconfigurando a Oficina*, apresento o capítulo 6, com as considerações finais.

Por fim, na Parte VI, *Ferramentas utilizadas na oficina*, apresento as Referências utilizadas nesta construção.

2 SOBRE A PESQUISA

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDRT, 2013, p. 247).

Penso que o excerto de Arendt (2013), justifica o que move a presente pesquisa. É sobre a educação. É sobre a responsabilização em relação aos recém-chegados. É sobre a intencionalidade de renovar um mundo comum.

Conforme já mencionado na introdução, neste capítulo, apresento a jornada para a construção das bases iniciais da pesquisa. Na primeira seção, discorro sobre a minha trajetória profissional e inquietações de pesquisa, bem como apresento o problema e os objetivos da investigação. Na segunda seção, apresento a Cooperativa Sicredi Serrana RS/ES, que até maio de 2023, foi o meu local de trabalho, e a interface deste com a minha atuação profissional e com os desdobramentos de uma pesquisa dessa natureza. Na terceira seção, apresento o município de Tupandi/RS, o campo empírico desta pesquisa. E, por fim, na quarta seção, apresento a revisão de literatura, procurando compreender em que medida meu trabalho se diferencia de estudos já realizados sobre o tema que pesquisei.

2.1 Trajetória Profissional e Inquietações de Pesquisa

Ao parar para refletir e analisar a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, percebo o quão desafiador é resumir isto em algumas laudas. Mas afinal, como tenho me constituído pesquisador, e o que tem me mobilizado à pesquisa?

Meu interesse e mobilizadores em relação à pesquisa provêm de observações e inquietudes que tenho realizado nos últimos quinze anos de minha carreira profissional, desde professor, gestor educacional em escola de educação especial e sobretudo nos últimos sete anos, quando atuei junto aos programas de transformação social da Cooperativa Sicredi Serrana RS/ES¹.

¹ A partir de 2021, a Cooperativa Sicredi Serrana ampliou sua área de atuação, passando a atuar também em cinco cidades da região metropolitana do Estado do Espírito Santo (Vitória, Vila Velha, Cariacica, Viana e Serra), e adotou, desde então, como nome oficial: Cooperativa de Crédito Sicredi Serrana RS/ES.

Antes de entender como estou me tornando pesquisador, apresento um pouco da minha trajetória como ser humano, pois acredito que vamos nos (trans)formando à medida que fazemos escolhas – escolhas estas que se iniciam antes de um curso de graduação ou até mesmo antes do ingresso no mundo do trabalho. Assim, abro um espaço para me apresentar de uma forma um pouco mais abrangente, procurando responder também à pergunta: “Gabriel, que ser humano você se tornou nestes 39 anos de vivência?”.

Para responder a esta pergunta, retomarei os passos da minha trajetória pessoal e profissional, pois são essas experiências que me constituem como ser humano. Nasci em uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul, uma cidade que é Feliz até no nome, em 18 de maio de 1984. Sou o primeiro filho dos agricultores, Alice e do Lino, seres humanos maravilhosos que seguem me apoiando, mobilizando em todas as minhas decisões. Sou também irmão do Leonel, um grande presente da minha vida; e juntos aprendemos, desde muito cedo, a importância de estudar e nos qualificar para que, segundo os ensinamentos de nossos pais, *“pudéssemos ter e proporcionar uma vida ainda melhor para muitas pessoas”*. Talvez aqui já esteja uma pista sobre os porquês da minha pesquisa: aprendi, desde muito cedo, sobre a cooperação e a importância da educação na construção do ser humano.

Meu encanto pela pesquisa certamente iniciou na infância. Pelo olhar curioso de uma criança, eu já criava hipóteses e buscava inúmeras respostas para o que vislumbrava ao meu redor; encantamento alimentado através dos ensinamentos de meus avós, os quais, com simplicidade e no dialeto alemão, sempre valorizaram a escola e os(as) professores(as), pois tinham consciência da importância desses para o desenvolvimento humano e social.

Do Ensino Fundamental, recordo-me dos(as) professores(as) me incentivando a fazer pesquisas e a apresentar os resultados em Feiras Pedagógicas e de Ciências na escola, na cidade e região. Recordo-me dos dias de pesquisa com meus colegas, buscando respostas sobre os fenômenos e historicidades. Meu encanto pela área era evidente, e continuei me dedicando na construção de respostas às minhas inquietações por meio de investigações, pesquisa e exploração de outras possibilidades, socializando isso com meus colegas, o que oportunizou que participássemos de feiras de conhecimentos, representando a escola em eventos regionais.

Uma das mais importantes escolhas da minha vida foi tomada antes mesmo de eu concluir o Ensino Fundamental. Inspirado pelo exemplo de bons professores e pelo desejo de poder aprender e ensinar, ajudando pessoas a conquistarem uma vida com melhores condições, escolhi a profissão professor; e, no ano de 1999, ingressei no curso de Magistério, também conhecido como Curso Normal.

Antes mesmo de concluir o Ensino Médio, fiz outra escolha. Inscrevi-me para o vestibular. Mas afinal, qual curso deveria fazer? O que fazia meus olhos brilharem para seguir estudando? A primeira certeza era de que deveria ser uma licenciatura. Então, aos 18 anos, em 2002, passei a vivenciar a tão sonhada faculdade, no curso de Ciências Biológicas na Universidade Luterana do Brasil, em Canoas/RS.

Meus pais trabalhavam muito, e eu os ajudava para que tivessem condições de pagar as mensalidades, sendo que meu salário de auxiliar administrativo em atelier de calçados pagava somente o transporte. Fui o primeiro da família paterna a ingressar na Universidade, e ainda lembro o entusiasmo da família em poder ouvir as histórias e vivências de aprendizado que a academia me – nos – proporcionava.

Depois de ter vivido experiências profissionais no setor calçadista, fui selecionado para atuar como Secretário Executivo da Câmara Municipal de Vereadores de Feliz, onde muito aprendi sobre o Poder Legislativo e a sua relação com o público. Inquieto com meu futuro pessoal/profissional, e muito encorajado para atuar em educação, busquei capacitação na área da Educação Especial, atuando, a partir de 2006, como professor, vice-diretor e supervisor administrativo na APAE de Feliz/RS.

A experiência e oportunidade de crescimento profissional na APAE certamente contribuíram para que eu me tornasse um ser humano ainda mais sensível às necessidades do outro. Lembro-me ainda das inúmeras horas dedicadas a estudar e compreender as deficiências, os transtornos e, sobretudo, as possibilidades de desenvolvimento de aprendizagens dos estudantes, bem como de ser um bom gestor educacional, na época aos 23 anos de idade. Fomentado por essa práxis, busquei qualificar minha atuação. E assim, para poder atuar na educação de surdos, cursei três semestres de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), aprendizagem que muito agregou à minha experiência pessoal e profissional.

Durante minha atuação na APAE, no ano de 2008, fui convidado a participar de um processo seletivo para professor de Ciências Físicas e Biológicas dos anos finais do ensino fundamental na rede privada de ensino. Fui aprovado e atuei por mais de quatro anos junto à Escola Imaculado Coração de Maria, também na cidade de Feliz. Em contato constante com a equipe gestora e procurando exercer um bom relacionamento com todos os segmentos da escola, fui indicado para ser o representante dos docentes junto à Associação de Pais e Mestres.

Em 2012, deparei-me com outro momento de vida profissional e pessoal que exigiam novas escolhas. Dada a conjuntura histórica que envolve a desvalorização docente, decidi abrir

mão da área educacional e passei a me dedicar à área comercial. Contudo, após dois anos, percebi que não me sentia realizado, pois minha identidade profissional estava concebida na e para a educação.

Assim, em 2014, decidi que meu propósito de vida era poder aprender e ensinar como compromisso ético de modo a construir uma sociedade mais justa e igualitária. Juntamente a essa revelação, vieram inúmeras interrogações: Como eu poderia colocar meu propósito em prática, estando distante da educação? De que forma, no final do primeiro trimestre, atuando na área comercial, eu conseguiria me recolocar no mercado de trabalho? Tais inquietações me direcionaram a outra significativa escolha: mudar meu foco de estudos.

Foi no segundo semestre de 2014 que fiz outra significativa escolha: decidi trocar meu curso superior. Passei a cursar, na mesma Universidade (ULBRA), o Bacharelado em Educação nas Organizações. Mobilizado pelo aprendizado oportunizado no afastamento da educação em sala de aula, busquei contribuir para a educação sob outro viés, em outros campos de ação. O curso escolhido formava o profissional para atuar na gestão da educação, orientando processos educativos no contexto organizacional e as práticas de responsabilidade social, visando ao aprendizado dos indivíduos, dos grupos e da própria organização.

Desse modo, se uma ação leva a uma reação, minha decisão fez com que eu me abrisse para novas oportunidades; e, em novembro de 2014, uma oportunidade veio através de uma amiga, ao me alertar sobre uma vaga de trabalho junto à Sicredi Serrana RS/ES, para atuar junto aos Programas Sociais. Encaminhei meu currículo no final do ano de 2014; e, em junho de 2015, após um processo seletivo de várias etapas, fui contratado pela Cooperativa para liderar os Programas de Transformação Social. Foi o ano em que “saí de casa”, estabeleci e construí novas relações de trabalho e amizade². Mais adiante, abordarei a Sicredi Serrana em uma seção específica.

Em 2017, no final da graduação, o Trabalho de Conclusão do Curso, que previa uma pesquisa-intervenção, possibilitou analisar o processo metodológico das capacitações da Cooperativa Sicredi Serrana, identificando a proposta metodológica de aprendizagem adotada, por meio de diferentes instrumentos de análise, o que proporcionou constatar diversos pontos de melhoria. Em 2018, o ano da formatura e do Estágio Curricular Supervisionado em Educação nas Organizações – TCC II possibilitou, com base no

² Importa dizer que, em paralelo, como profissão e também como hobby, entre os anos de 2012 e 2017, atuei como locutor apresentador na Rádio Vale Feliz FM, da cidade de Feliz/RS, onde apresentava um programa musical, com participação de ouvintes, semanalmente, sábados, das 20h às 24h e domingos, das 14h às 19h. Muito aprendi e me desenvolvi com esta vivência, em especial quanto às habilidades de comunicação. Isso também me oportunizou (re)conhecer diversas formas de arte e cultura.

diagnóstico realizado no TCC I, fortalecer o processo metodológico das capacitações, visando à excelência na educação da Sicredi Serrana.

Sempre instigado pela curiosidade e pelo desejo de aprender mais, assim que concluí a graduação, busquei possibilidades de continuar os estudos no campo da educação. Nesse novo percurso, conheci a Escola de Humanidades da Unisinos e me aproximei do grupo de estudos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) coordenado pela Professora Dra. Viviane Klaus, no qual, quinzenalmente, nos reunimos para aprender, problematizar e analisar criticamente o empresariamento da educação e sua relação com a racionalidade neoliberal, que nos coloca o desafio de compreender o tempo em que vivemos a partir de uma série de condições sociais, econômicas, culturais e políticas mais amplas. Este processo contribuiu para que eu fosse desnaturalizando o que tem sido tomado como natural na área da educação e me mobilizou muito para que pudesse ressignificar conceitos, ideias e verdades junto ao campo educacional, em especial à gestão educacional.

Ainda no ano de 2019, novos desafios surgiram junto à Sicredi Serrana, o que ocasionou a busca de novas capacitações e formação especializada para atender às demandas profissionais. Busquei, então, a formação em nível de pós-graduação, ao cursar a especialização em Gestão Estratégica de Pessoas na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

Atuando junto aos Programas Sociais da Sicredi Serrana desde 2015, passei a conviver com muitos secretários e secretárias de educação, docentes e profissionais da área, na região do Vale do Caí e Serra Gaúcha. E percebi o quanto existe uma necessidade de educação continuada/permanente, sobretudo na área da gestão educacional. Porém, antes de mencionar como a minha atuação profissional se aproxima do campo da gestão educacional, apresentarei de forma breve o meu escopo de trabalho junto à Serrana.

Em 2015, no início da minha atuação profissional, meu papel era liderar, especialmente, dois programas sociais do Sicredi, o Programa Cooperativas Escolares e o Programa A União Faz a Vida (PUFV)³. Naquele ano, a Cooperativa mantinha a parceria deste último com seis Redes Municipais de Educação e fomentava também duas cooperativas escolares. Neste mesmo ano, fui convidado, junto com o colega André Luiz Thums, a criar um novo Programa para a Cooperativa: o Programa de Educação Financeira, atualmente do Sistema Sicredi, chamado de Cooperação na Ponta do Lápis. Com base nos dados do ano de 2022, o Programa A União Faz a Vida está presente em 16 municípios da área de atuação da

³ Na próxima seção, ao abordar a Sicredi Serrana RS/ES, descreverei de forma breve os programas citados aqui.

Cooperativa, sendo 10 Redes Municipais, uma escola privada e em cinco APAEs – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Na Cooperativa, liderei, entre 2015 e 2022, um grupo de Assessores de Educação, o qual é responsável pela assessoria pedagógica dos Programas de Transformação Social junto às redes e escolas parceiras. Nove profissionais da educação desempenham este papel, sendo oito mulheres e um homem. Dos nove liderados por mim, uma é especialista, quatro são mestres em Educação, uma é mestre em Ensino e três são doutoras em Educação.

A proximidade com os espaços educativos, estabelecendo diálogos com os públicos envolvidos, principalmente com gestores educacionais e gestores escolares, fez com que eu percebesse que poderíamos ampliar a proximidade e contribuições junto à educação.

No final de 2019, a convite de uma diretora de escola do município de Tupandi/RS⁴, o então Diretor Executivo, Odair Dalagasperina⁵, e eu fomos até a cidade para um momento de escuta, onde a diretora da época solicitou que o Diretor fizesse uma palestra sobre Gestão por Propósito, a fim de mobilizar a comunidade escolar em prol de uma transformação na educação. Naquele momento, o Diretor Odair já sinalizou de que esta não seria uma boa prática para pensar a transformação da educação, pois se tratava de uma ação isolada. Foi então que construímos um processo de escuta com a comunidade escolar para pensarmos sobre a “escola que temos” e a “escola que queremos”, mobilizados por um projeto que, naquele ano, foi intitulado Projeto de “Modelo” de Transformação da Educação. Realizamos duas rodas de conversa de duas horas cada; na primeira, ouvimos estudantes, professores e gestores educacionais; na segunda, escutamos representantes de pais, do poder público executivo e legislativo, líderes da comunidade e diretores de empresas.

Após levantamento de intenções acerca do processo de escutatória, percebeu-se que, para construirmos a “escola que queremos”, o papel da gestão educacional e escolar é o grande potencial. Assim, no segundo semestre de 2020, a Sicredi Serrana realizou, a partir do Projeto de “Modelo” de Transformação da Educação, apoiada pelos assessores de educação, três encontros formativos com os gestores educacionais e gestores escolares do Município de Tupandi para ampliar as reflexões acerca das concepções de gestão e educação e do papel da gestão educacional frente a estas concepções.

⁴ Na terceira seção, apresentarei o município de Tupandi.

⁵ Odair Dalagasperina é graduado em Administração de Empresas (UPF) e atuou na Sicredi Serrana RS/ES como Diretor de Operações e Diretor Executivo. Em 2021, passou a atuar na Confederação Sicredi como Diretor Executivo de Produtos e Negócios.

Com base nesta trajetória profissional e mobilizado pelo aprender e contribuir cada vez mais com a educação, foi em 2021, embasado pelo contexto já descrito, que liderei a construção de um novo programa de transformação social, o qual denominamos Profissionalização da Gestão Educacional⁶, em substituição ao Projeto de Transformação do “Modelo” de Educação.

Esta construção norteou minhas reflexões e contribuiu sobremaneira para a construção do problema do projeto de pesquisa: de que modos a gestão educacional pode apropriar-se dos conceitos de cooperação e comunidade ética para pensar o seu papel na transformação das realidades em seus espaços de atuação, (re)configurando a educação? A partir deste problema, a pesquisa teve como objetivo geral estudar as concepções de cooperação e comunidade ética na pesquisa e com gestores educacionais e escolares da Rede Municipal de Ensino de Tupandi, para pensar o seu papel na (re)configuração da educação.

Os objetivos específicos da pesquisa foram:

- a) compreender as mudanças no mundo do trabalho e seus efeitos para a não cooperação;
- b) compreender a importância da artesanaria e do trabalho benfeito e a importância da confiança para a cooperação;
- c) adensar e compreender as concepções de cooperação e comunidade ética e sua relação com a gestão educacional;
- d) construir, a partir das compreensões e adensamentos, uma carta de intenções, que apoiará a construção de possibilidades, a partir da gestão educacional e escolar, para a (re)configuração da educação.

Importa ainda dizer que, no início deste ano de 2020, vivenciei momentos de dúvidas, revisão de crenças e de (in)certezas na vida pessoal e profissional. Recebi um diagnóstico de câncer melanoma maligno; e, depois de dois procedimentos cirúrgicos, curei. Foi um ano de muito autoconhecimento e autodesenvolvimento, um ano de reafirmar o quão importante é o apoio e o cuidado de quem amamos. Foi o ano de perceber o quanto a empresa que trabalhei é, em sua essência, uma empresa humanizada e o quanto me apoiou para prosseguir na jornada

⁶ Na seção em que apresentarei a Sicredi Serrana RS/ES, discorrerei mais sobre este programa, que, na sua primeira turma (2021), contou com a participação dos gestores educacionais e escolares de três Redes Municipais de Ensino do Rio Grande do Sul (Tupandi, São Pedro da Serra e Pinto Bandeira), de uma escola privada de Veranópolis e de um espaço de Educação não formal de Carlos Barbosa. Em 2022, se consolidou a segunda turma do Programa, que teve a participação das Redes Municipais de Ensino de Coronel Pilar e Nova Pádua, além de todas as Redes Educacionais (Municipal, Estadual e Privada) da cidade de São Marcos.

de descobertas, pesquisas e construção de novos conhecimentos. Vale destacar que foi o ano em que vivi e sobrevivi a uma pandemia.

O vivido e experienciado por mim neste período como ser humano, associado ao vivido e experienciado junto aos gestores educacionais e escolares e ao olhar sensível pelas possibilidades e potencialidades da gestão educacional, junto à minha inquietude, com muitas perguntas e possibilidades e desejos de descobertas, fomentaram o desejo de continuar minha qualificação acadêmica. Assim, no segundo semestre de 2020, motivado, mobilizado e incentivado pela Cooperativa, escolhi participar do processo seletivo do Mestrado Profissional em Gestão Educacional – MPGE; e, para minha agradável surpresa, fui aprovado. Desde então, tenho aprendido muito, ampliei meus olhares e tenho buscado encontrar muitas respostas para minhas inquietudes e reflexões que até agora podem não ter sido respondidas ou ainda não as fiz.

Vale destacar ainda, que, durante a construção desta dissertação, não houve o meu desligamento profissional junto à Cooperativa Sicredi Serrana, a qual sou eternamente grato por todas as possibilidades de aprendizados e desenvolvimento a mim oportunizados.

Em 2023, passei a atuar como Analista de Relacionamento na Cooperativa de Crédito e Investimento com Integração Solidária do Rio Grande do Sul - CRESOL Rio Grande do Sul, com Sede na cidade de Bento Gonçalves, bem como passei a atuar como Professor do Instituto de Ensino Superior do ConeSul Ltda – Faculdade FISUL, na cidade de Garibaldi/RS.

Em suma, nestes 39 anos, reafirmei minha paixão pela educação e na minha inquietude, no meu desejo de conhecer e aprender sempre mais, me (re)constituindo como sujeito e ser humano, num processo permanente de (trans)formação, buscando insistentemente os meios para assegurar a dignidade, a qualidade de vida e o bem comum, acima de tudo.

Até aqui apresentei um pouco sobre mim e como minha trajetória profissional, juntamente com minhas inquietações chegaram nesta proposição de pesquisa. Durante esse percurso, abordei muito também a Sicredi Serrana RS/ES. Mas afinal, o que é esta Cooperativa?

Para conhecer um pouco mais sobre o este espaço, que por quase oito anos, foi meu local de trabalho, a minha “oficina”, na próxima seção, apresentarei brevemente a Cooperativa Sicredi Serrana RS/ES.

2.2 Sicredi Serrana RS/ES

Para contextualizar um pouco da Cooperativa Sicredi Serrana RS/ES, abordarei brevemente o Sistema Sicredi. Trata-se de um Sistema que reúne inúmeras cooperativas de crédito no Brasil, estando presente em todos os estados brasileiros.

De acordo com o Portal do Cooperativismo Financeiro (2022), no continente americano, a primeira cooperativa de crédito surgiu no Canadá, em 1900, na cidade de Lévis, estado de Quebec (colonizado por franceses), dando origem ao Movimento Desjardins, fundado por Alphonse Desjardins, e que serviu de inspiração para as primeiras cooperativas fundadas nos Estados Unidos. Na América Latina, mais especificamente no Brasil,

[...] foi constituída, em 28 de dezembro de 1902, a primeira cooperativa de crédito brasileira, na localidade de Linha Imperial, município de Nova Petrópolis (RS): a Caixa de Economia e Empréstimos Amstad, posteriormente batizada de Caixa Rural de Nova Petrópolis. Essa cooperativa, do tipo Raiffeisen, continua em atividade até hoje, sob a denominação de Cooperativa de Crédito de Livre Admissão de Associados Pioneira da Serra Gaúcha – Sicredi Pioneira/RS. (PINHEIRO, 2008).

O Cooperativismo em terras brasileiras tem origem em 1902, no Estado do Rio Grande do Sul, trazido pelo Padre Jesuíta Theodor Amstad, que

[...] lançou numa reunião da Sociedade de Agricultores Rio-Grandenses (Bauernverein) da linha Imperial, no atual município de Nova Petrópolis, a ideia de organização de uma caixa de Crédito Rural, nos moldes das Caixas Raiffeisen, idealizadas por Friedrich Wilhelm Raiffeisen, um prefeito de uma pequena localidade da Alemanha” (OLIVEIRA, 1979, p. 29).

Desse modo, o estado foi o protagonista em cooperativismo no Brasil. A primeira Cooperativa de Crédito do País hoje se chama Sicredi Pioneira/RS.

Foi também no Estado do Rio Grande do Sul, na serra gaúcha, mais especificamente na cidade de Carlos Barbosa, em 30 de outubro de 1985, que foi criada a Cooperativa de Crédito Rural de Carlos Barbosa – CREDICLARA, hoje denominada Cooperativa de Crédito Sicredi Serrana RS/ES.

As Cooperativas de Crédito Sicredi Serrana e Sicredi Pioneira fazem parte do Sistema de Crédito Cooperativo – Sicredi. Este Sistema, conforme Estatuto da Cooperativa Sicredi Serrana (2022, p. 6), é o

[...] conjunto de Cooperativas de Crédito singulares, suas respectivas Cooperativas Centrais, a Confederação das Cooperativas do Sicredi (Confederação Sicredi), a Sicredi Participações S/A (SicrediPar) e todas as pessoas jurídicas das quais essas participam direta ou indiretamente, a Fundação de Desenvolvimento Educacional e

Cultural do Sistema de Crédito Cooperativo (Fundação Sicredi) e a Sicredi Fundos Garantidores (SFG). (SICREDI, 2022).

O Sistema Sicredi compreende mais de 5,5 milhões de associados e está presente em todo o Brasil com mais de 2,2 mil agências, distribuídas em mais de 100 cooperativas de crédito. Atualmente, conta com mais de 30 mil colaboradores.

A Cooperativa de Crédito Sicredi Serrana RS/ES é uma instituição financeira, sociedade cooperativa, sem fins lucrativos e de responsabilidade limitada, com sede na Av. 25 de Setembro, nº 777, Bairro Centro, Carlos Barbosa/RS, fundada em 30 de outubro de 1985. Segundo dados da Cooperativa Sicredi Serrana, na década de 1980, associados da Cooperativa Santa Clara, vislumbrando melhorias econômicas à região em detrimento do cenário econômico da época, uniram-se para a criação da Cooperativa de Crédito Rural de Carlos Barbosa – CREDICLARA.

A partir da Ata da Assembleia de Fundação da Cooperativa⁷, atual Cooperativa de Crédito Sicredi Serrana RS/ES, é possível resgatar um pouco da historicidade da fundação.

Aos trinta dias do mês de outubro de mil novecentos e oitenta e cinco, às quatorze horas e trinta minutos, na Sala de Reuniões da Cooperativa Santa Clara, nesta cidade de Carlos Barbosa, [...], reuniram-se com o propósito de fundar uma cooperativa de crédito rural, nos termos da legislação vigente, os produtores rurais [...] devidamente qualificados no final desta ata [...]. O Coordenador da Comissão Organizadora, composta pelos senhores Aldo Zilio, Aristides Colombo e Lívio Manica, após verificar o comparecimento de número legal de interessados, deu por abertos os trabalhos da reunião e convidou a todos os membros da Comissão para comparecerem à mesa, bem como os Senhores Dr. Mario Kruehl Guimarães e Dr. Marcos Ferreira.[...] A seguir, o Coordenador, Sr. Aldo Zilio, explicou os objetivos da reunião e justificou, [...], a importância do cooperativismo de crédito rural, na forma como estava sendo reorganizado no Rio Grande do Sul, [...]. Indagou, [...], se os presentes estavam dispostos a participar, como sócio fundadores, da constituição de uma cooperativa de crédito rural [...] nos moldes das cooperativas de crédito rural já existentes integrantes do SICREDI – SISTEMA DE CRÉDITO RURAL COOPERATIVO DO RIO GRANDE DO SUL, tendo recebido manifestação favorável unânime da Assembleia. (SICREDI SERRANA, 1985).

Nesta data, foi fundada a CrediClara, com vinte e cinco sócios fundadores. Quem muito contribuiu para as condições necessárias a esta construção foi o Sr. Agenor Dalsin, o qual, por não ser produtor rural, não pôde constar como sócio fundador. De acordo com documentos oficiais da Cooperativa⁸ e a linha do tempo disponível no site oficial da Sicredi Serrana (2022), esta história, já ocorrida há mais de trinta e cinco anos, merece destaque, em especial quanto a alguns momentos relevantes vividos.

⁷ Dados internos, dispostos em Atos Constitutivos.

⁸ Linha do tempo criada pelo autor, a partir de registros disponíveis no site da Sicredi Serrana RS/ES.

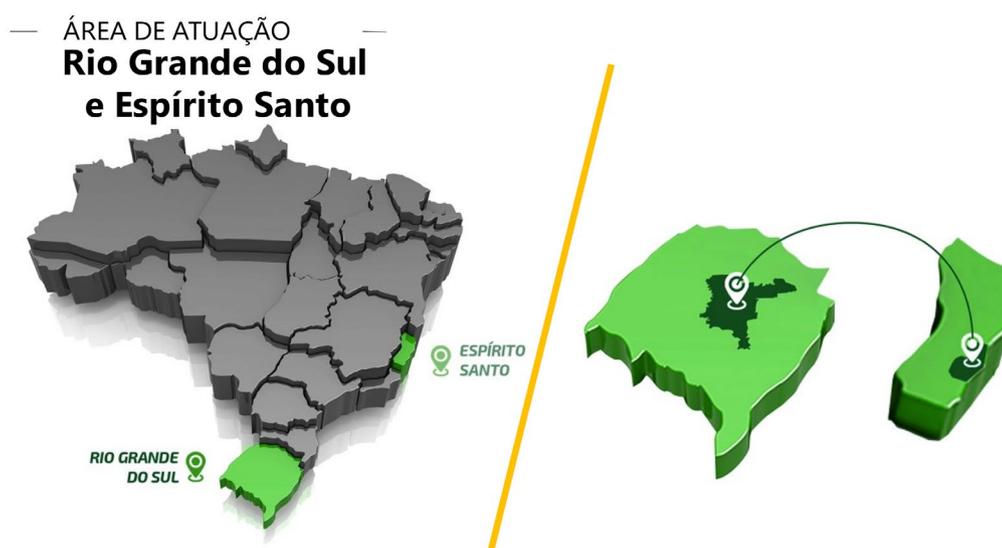
- a) 1985 – Assembleia de Constituição;
- b) 1986 – início das atividades;
- c) 1988 – contratação do primeiro funcionário pelo regime da CLT; até então todos eram cedidos pela Cooperativa Santa Clara;
- d) 1994 – aprovação, em Assembleia Geral, da cooperativa como acionista no capital social de Instituição Financeira, ao ser criado o “Banco Cooperativo Sicredi”;
- e) 1995 – alteração do nome fantasia para Sicredi Carlos Barbosa e início de sua expansão regional;
- f) 2000 – alteração do nome fantasia para Sicredi Serrana RS;
- g) 2006 – transformação para Cooperativa de Crédito de Livre Admissão de Associados;
- h) 2009 – constituição da Superintendência Regional;
- i) 2012 – realização da primeira assembleia geral por voto delegado;
- j) 2015 – mudança do Modelo de Gestão da Cooperativa e Mudança do Modelo de Relacionamento Comercial, além da adoção de voto eletrônico nas assembleias de núcleo;
- k) 2016 – alteração da Razão Social para: Cooperativa de Crédito, Poupança e Investimento de Carlos Barbosa – Sicredi Serrana RS;
- l) 2018 – Início do Projeto Fundo Social e cocriação do mapa estratégico com todo o time de colaboradores da Cooperativa;
- m) 2019 – cocriação do propósito: “Fazer o mundo prosperar”;
- n) 2020 – alteração da Razão Social para Cooperativa de Crédito Sicredi Serrana RS/ES e aprovação da ampliação da área de atuação para mais cinco municípios no Estado do Espírito Santo. Foi reconhecido também o Sr. Agenor Dalsin como sócio Fundador Honorário, passando a Cooperativa a ter 26 sócios fundadores em sua constituição, como de fato foi;
- o) 2021 – ressignificação coletiva do propósito: “Construir juntos uma sociedade mais próspera”; ampliação para área de atuação no Estado do Espírito Santo.
- p) 2022 – adotado modelo de Assembleia Presencial Remoto.

Conforme o Estatuto da Cooperativa Sicredi Serrana RS/ES (2022, p. 32), a gestão estratégica da Cooperativa é realizada pelo Conselho de Administração, sendo composto por 11 (onze) conselheiros, sendo um deles, Presidente e um Vice-presidente. O Conselho Fiscal

é composto por 03 (três) membros suplentes e 03 (três) titulares, todos eleitos em assembleia geral”.

A Gestão Executiva da Sicredi Serrana é realizada de forma colegiada e, até 2022, era composta de dois Diretores (Diretor Executivo e Diretor de Operações) e cinco Gerentes Regionais. A Cooperativa contava então com mais de 149.000 associados de 23 municípios da região do Vale do Caí e da Serra Gaúcha: Barão, Bento Gonçalves, Boa Vista do Sul, Bom Princípio, Carlos Barbosa, Coronel Pilar, Cotiporã, Fagundes Varela, Farroupilha, Flores da Cunha, Garibaldi, Monte Belo do Sul, Nova Pádua, Nova Roma do Sul, Pinto Bandeira, Santa Tereza, São Marcos, São Pedro da Serra, São Sebastião do Caí, São Vendelino, Veranópolis, Vila Flores e Tupandi; além de cinco municípios da região metropolitana do Estado do Espírito Santo: Vitória, Vila Velha, Cariacica, Viana e Serra, totalizando 28 municípios em sua área de ação, conforme Mapas 1 e 2.

Mapa 1 – Representação da área de atuação da Sicredi Serrana RS/ES



Fonte: Acervo da Sicredi Serrana RS/ES.

Mapa 2 – Representação da área de atuação da Sicredi Serrana RS/ES



Fonte: Acervo da Sicredi Serrana RS/ES.

Conforme apresentado no site da Cooperativa (SICREDI SERRANA, 2022), a instituição conta com mais de 560 colaboradores, em 37 agências e uma Sede Regional, em sua área de atuação. Com mais de 4,58 bilhões de reais em ativos e 3,1 bilhões de reais em crédito concedidos, é uma das maiores Cooperativas do Sistema. Tem como propósito *construir juntos uma sociedade mais próspera*.

A Cooperativa Sicredi Serrana, conforme seu Relatório Anual 2022 (SICREDI SERRANA, 2022), teve um resultado de R\$161.802.639,15, sendo assim distribuídos:

Figura 1 – Distribuição de Sobras da Sicredi Serrana, exercício 2021



Fonte: Sicredi Serrana (2022).

Observa-se, na prática, os princípios do cooperativismo evidenciados, com atenção especial ao FATES – Fundo de Assistência Técnica, Educacional e Social e o Fundo Social, disponibilizando recursos para ações de educação e cultura para o desenvolvimento de associados e comunidade, indo ao encontro do 5º e 7º Princípios do Cooperativismo.⁹

Alicerçado sobre os Princípios do Cooperativismo e do Manifesto da Cooperativa Sicredi Serrana RS/ES, e embasado no Capítulo II, Art. 3º do Estatuto Social (2022)¹⁰, a Cooperativa fomenta inúmeros Programas¹¹ de Educação voltados ao desenvolvimento dos associados e também da comunidade. Para pensar, criar, estruturar e executar estes programas, a Sicredi tem um núcleo de Sustentabilidade e Transformação Social, que até 2022 contava com cinco colaboradores – sendo três com formação na área da educação, liderados por uma gestora. E é justamente neste setor que eu atuei, conforme mencionado na primeira seção. Para dar uma dimensão do escopo dos programas de transformação social da Sicredi Serrana, abordarei brevemente cada um deles.

O Programa A União Faz a Vida tem como objetivo construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania, em ambiente escolar, por meio da metodologia de projetos. Para ser desenvolvido, o PUFV conta com momentos de formação continuada, além de assessoria direta aos professores, para desenvolvimento de projetos de aprendizagem.

De acordo com informações disponibilizadas pela Fundação Sicredi (2022), o Programa A União Faz a Vida¹², originalmente pensado e construído pelo Sistema Sicredi, com apoio da UNISINOS, em 1995, está presente atualmente em mais de 520 municípios brasileiros, tendo mais de 2,6 mil escolas participantes, com mais de 180 mil educadores envolvidos e mais de 3,7 milhões de estudantes impactados. (FUNDAÇÃO SICREDI, 2022).

Na Sicredi Serrana, o PUFV foi implantado em 2005 na rede municipal de Carlos Barbosa e teve a parceria encerrada no ano de 2007. Até 2022, esteve presente em 16

⁹ Todas as cooperativas, ao nível global, seguem Sete Princípios do Cooperativismo: 1º Adesão livre e voluntária; 2º Gestão democrática; 3º Participação econômica dos membros; 4º Autonomia e independência; 5º Educação, formação e informação; 6º Intercooperação; 7º Interesse pela comunidade. Mais informações podem ser consultadas em Portal do Cooperativismo (2022).

¹⁰ “III - desenvolver e implementar programas educacionais, de pesquisa, de ensino e de desenvolvimento institucional, dentre outros, que tenham como objeto a prática do cooperativismo, do empreendedorismo, da cidadania, do desenvolvimento sustentável e de outros valores universais.”

¹¹ Vale a pena salientar que, com base na perspectiva da racionalidade liberal o Sicredi pode incidir sobre as práticas educativas quando financia, de certa forma, aspectos da educação e assume um papel do Estado que financia ou deveria financiar o processo formativo de professores, gestores e estudantes. Estas parcerias, a partir destes programas, em certa medida, produzem efeitos e processos de subjetivação. Podem produzir formas de fazer gestão das escolas municipais. A mesma lógica e perspectiva são aplicáveis aos demais programas citados, no entanto, nesta pesquisa, não realizei estudos sobre esta temática, mas que há possibilidade de pesquisas futuras, para adensamentos e problematizações acerca destas parcerias.

¹² Para saber mais, acessar Sicredi ([2022a?]).

municípios da área de atuação da cooperativa, abrangendo dez Redes Municipais (Barão, Boa Vista do Sul, Bom Princípio, Cotiporã, Fagundes Varela, Nova Roma do Sul, Pinto Bandeira, São Pedro da Serra, São Vendelino e Tupandi); cinco APAEs (Garibaldi, Carlos Barbosa, Flores da Cunha, Farroupilha e Bento Gonçalves) e uma escola da rede privada (Veranópolis). Nestes espaços, o Programa está presente em 42 escolas, com mais de 500 educadores envolvidos e mais de 4.500 estudantes impactados. O quadro abaixo indica cada município e respectivo ano de implantação do Programa.

Quadro 1 – Municípios com Parceria do PUFV e ano de implantação

Município	Ano de Implantação
Barão	2012
Bento Gonçalves	2022
Boa Vista do Sul	2014
Bom Princípio	2010
Carlos Barbosa	2016
Cotiporã	2018
Fagundes Varela	2018
Farroupilha	2021
Flores da Cunha	2017
Garibaldi	2015
Nova Roma do Sul	2012
Pinto Bandeira	2021
São Pedro da Serra	2021
São Vendelino	2010
Tupandi	2009
Veranópolis	2016

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em informações internas da Cooperativa Sicredi Serrana RS/ES (2022).

O Programa Cooperativas Escolares busca ampliar as oportunidades de desenvolvimento das crianças e adolescentes a partir de experiências dos valores e princípios do Cooperativismo; “acontece em parceria com instituições de ensino que acreditam nos princípios e valores do cooperativismo como proposta educativa”. (FUNDAÇÃO SICREDI, 2022). Atualmente, no Brasil, são mais de 150 cooperativas escolares, com mais de 4.000 alunos associados, em mais de 80 municípios. Na área de atuação da Sicredi Serrana, são fomentadas 9 cooperativas escolares, de sete municípios (Barão, Boa Vista do Sul, Bom Princípio, Carlos Barbosa, Garibaldi, São Vendelino e Tupandi). O Programa envolve mais de 300 estudantes e uma dezena de professores. Vale destacar que, em Carlos Barbosa, está presente também em um espaço de educação não formal. Em Garibaldi, o Programa conta

também com o apoio da Cooperativa Vinícola Garibaldi. O quadro abaixo apresenta cada, o respectivo município ao qual pertence e o ano de implantação.

Quadro 2 – Cooperativas escolares da área de atuação da Sicredi Serrana e ano de implantação

Cooperativa Escolar	Município	Ano de implantação
Cooperativa Escolar União – CEU	Carlos Barbosa	2007
Cooperativa Escolar Entre Amigos	Boa Vista do Sul	2013
Cooperativa Escolar Cooper 12	Bom Princípio	2016
Cooperativa Escolar José Cooper	Bom Princípio	2016
Cooperativa Escolar Cooper Gomes	Barão	2016
Cooperativa Escolar Sankt Wendel	São Vendelino	2016
Cooperativa Escolar Cooper CEC	Carlos Barbosa	2017
Cooperativa Escolar Madre Felicidade	Garibaldi	2019
Cooperativa Escolar de Tupandi	Tupandi	2022

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em informações internas da Cooperativa Sicredi Serrana RS/ES.

A Sicredi Serrana RS/ES, em parceria com a Sicredi Ouro Branco RS/MG – que tem sua Sede na cidade de Teutônia/RS – e com a Cooperativa Vinícola Garibaldi, fomentaram a fundação, em 2021, de uma Federação de Cooperativas Escolares. Esta entidade, de caráter representativo, reúne seis representantes das mais de 40 cooperativas escolares das regiões de atuação destas Cooperativas Sicredi (Serrana e Ouro Branco). Para o desenvolvimento deste Programa, a Sicredi Serrana realiza diversas ações de formação de professores e estudantes associados, além de disponibilizar assessoria pedagógica ao público participante.

O Programa Cooperação na Ponta do Lápis tem como intuito cooperar para uma vida financeira sustentável. Antes de ter este nome, era, na Sicredi Serrana, chamado de Programa de Educação Financeira. O colega André Luiz Thums e eu lideramos a sua construção para o público associado, comunidade e ambiente escolar. Foi estruturado como ciclo de aprendizagem, com duração de 12 horas, e previa momento de sensibilização, leitura de livro, formação presencial e um *workshop* de encerramento. Tal iniciativa impactou mais de 4.000 participantes e foi reconhecida nacionalmente, tanto pelo Sistema Sicredi quanto pelo Banco Central, tendo a Cooperativa recebido o Selo ENEF – Estratégia Nacional de Educação Financeira

Com o reconhecimento, a Fundação Sicredi, inspirados também por nossa experiência, construiu o Programa Cooperação na Ponta do Lápis. Fui convidado pela instituição a compor o grupo que construiu o Programa para colaboradores. Na Sicredi Serrana, o Programa aborda diversos públicos, dentre eles associados e comunidade, além de estar presente junto a diversas

escolas, onde se vale de uma proposta pedagógica alicerçada sobre os princípios de igualdade e equidade, contribuindo para uma proposta metodológica construída por profissionais da área da educação (mestres e doutores). Em ambiente escolar, é assessorado pelo time de assessores de educação da Cooperativa. Até 2022, o Programa Cooperação na Ponta do Lápis esteve presente nos 23 municípios da área de atuação da Sicredi Serrana no Rio Grande do Sul. Em 22 deles, é desenvolvido junto aos 4º e 5º anos do ensino fundamental, nas redes municipais de educação. Para estudantes do ensino médio, na área de atuação da Sicredi Serrana, no Estado do Rio Grande do Sul, conta com uma turnê de uma peça teatral intitulada *Os Sonhos são Possíveis*. De acordo com informações da Cooperativa Sicredi Serrana RS/ES (2022), no ano de 2021, participaram do Programa 2.250 estudantes e 168 docentes.

O *Programa de Profissionalização da Gestão Educacional*¹³, que foi citado na primeira seção, visa a profissionalizar a gestão escolar, contribuindo para uma reflexão crítica e sistemática das práticas pedagógicas e administrativas, na construção de um projeto educacional pautado na cooperação e na (re)configuração das instituições. Conforme já descrito na seção anterior, iniciou sob a demanda de uma escola da rede municipal de educação de Tupandi/RS. Quando, em 2020, foram realizados três encontros formativos, percebeu-se a importância e relevância da formação continuada de gestores educacionais e escolares.

Assim, com o auxílio de assessores de educação com qualificação, vivências e experiências na área da gestão educacional, construímos uma jornada formativa. Este percurso de criação, liderado por mim, teve a contribuição e a participação da Profa. Dra. Viviane Klaus e da Profa. Ms. Silvana Lehenbauer.

Para compor a primeira turma do Programa, foram convidadas três redes municipais de educação, um espaço de educação não formal e uma escola da rede privada da área de atuação da Serrana. A escolha das redes participantes da primeira turma do Programa de Profissionalização da Gestão Educacional teve como critérios: uma rede com mais tempo de parceria e não interrupção com o PUFV, e redes há menos tempo com o PUFV, sendo escolhidas as redes municipais de educação de Tupandi (2009), Pinto Bandeira (2021) e São Pedro da Serra (2021); além de um espaço não formal de educação (Centro Educativo Crescer – CEC, de Carlos Barbosa/RS) e uma escola da rede privada (Colégio Regina Coeli, de Veranópolis).

No primeiro semestre de 2022, a primeira turma concluiu seu percurso formativo; e a Sicredi Serrana, no segundo semestre daquele ano, construiu uma nova turma e convidou os

¹³ Em tempos de discussões empresariais que pautam a educação, o Programa apresenta um diferencial por se valer de debates da gestão educacional que articula diferentes saberes (multidimensionalidade).

gestores educacionais e escolares das Redes Municipais de Coronel Pilar e Nova Pádua, além dos gestores de toda a rede de educação (Municipal, Estadual e Privada) do Município de São Marcos, que passaram a participar de todo o processo formativo. Estes municípios foram convidados pelo fato de a Cooperativa não ter tido, até então, parceria com as suas Secretarias Municipais.

O Programa está articulado em três etapas: escutatória e análise documental; formação continuada de gestores; e assessorias.

A etapa de escutatória e de análise documental tem como objetivo conhecer a realidade e o contexto dos municípios e espaços educacionais, compreender as concepções e os instrumentos de gestão utilizados nos cotidianos das secretarias de educação/instituições educacionais, além de perceber os desafios do percurso formativo a ser construído com o grupo. Possibilita a construção de um “cenário” da educação no lócus de desenvolvimento do Programa. É composta por um roteiro que trata dos seguintes temas: compreensão da estrutura e do funcionamento da Rede; conhecimento da historicidade dos processos e das práticas de gestão desenvolvidas em diferentes períodos; concepções sobre o Sistema e sobre as funções da gestão educacional; expectativas em relação ao Programa, entre outros. Tem a duração estimada de 1h30min; é realizada de forma individualizada e é precedida pela análise de documentos complementares fornecidos pela secretaria e/ou instituição participante do projeto (projetos político-pedagógicos das instituições, regimentos, planos de ensino, planos de gestão, entre outros). Tal diagnóstico reverbera principalmente nas assessorias previstas durante o percurso formativo do grupo participante do projeto.

A formação continuada de gestores, construída a partir de elementos da escutatória, é pautada sobre o cotidiano da gestão, por meio de atividades teóricas e práticas, divididas em quatro módulos. Os encontros formativos acontecem em formato híbrido, presenciais e no presencial/remoto, em datas que são definidas com os participantes. O Módulo I aborda as concepções de educação, gestão e funções das equipes diretivas. O Módulo II, trata da coordenação pedagógica e dos instrumentos da gestão educacional. O Módulo III adensa estudos sobre os processos de gestão; e o Módulo IV aborda liderança e mobilização social. Há ainda módulos específicos para secretarias de educação, escolas privadas e espaços de educação não formal. Cada módulo é composto de dois a três encontros formativos que desdobram o seu tema central, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 3 – Módulos, temáticas, ementas e duração dos encontros formativos

MÓDULO I: CONCEPÇÕES DE GESTÃO E FUNÇÕES DAS EQUIPES DIRETIVAS	
Temática:	Ementa:
1º encontro: Concepções de gestão educacional, de escola e de educação	O primeiro encontro prevê uma dinâmica de aproximação e de discussão das diferentes concepções de gestão, de escola e de educação presentes no grupo.
2º encontro: Funções sociais da escola e concepções de gestão educacional	O segundo encontro prevê uma discussão sobre as funções sociais da escola e as principais concepções de gestão escolar e de gestão educacional. A gestão educacional será pautada a partir da multidimensionalidade.
3º encontro: Funções das equipes diretivas	O terceiro encontro discute as funções das equipes diretivas das instituições educacionais a partir dos seguintes tópicos: a gestão dos tempos/espacos das instituições; a divisão de trabalho e a distribuição de papéis; interfaces entre administrativo e pedagógico.
4º encontro: Funções das equipes diretivas	O quarto encontro complementa as discussões iniciadas no 2º encontro e aprofundará a ação integrada entre direção, coordenação pedagógica e orientação educacional. Discute a solução de problemas e o processo decisório, bem como inicia uma reflexão sobre o processo de gestão e o desenvolvimento profissional na escola. Explora, também, as funções de gestão relacionadas às secretarias de educação e, conseqüentemente, a relação entre Secretarias Municipais de Educação e escolas.
MÓDULO II: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E INSTRUMENTOS DA GESTÃO EDUCACIONAL	
5º encontro: Funções da coordenação pedagógica	O quinto encontro contempla as funções da coordenação pedagógica. Para tal, discute: a identidade do coordenador pedagógico; a educação continuada como função essencial do coordenador pedagógico; o trabalho coletivo como espaço de formação; a relação teoria-prática e o enriquecimento da experiência; a orientação de estudos; o diagnóstico; o coordenador pedagógico e o PPP da escola.
6º encontro: Instrumentos da Gestão	O sexto encontro discute alguns dos instrumentos da gestão educacional: PPP, conselho escolar e conselho de classe; planejamento, diagnóstico e avaliação; plano de ação das equipes diretivas; metodologia de projetos como uma ferramenta de planejamento e gestão.
MÓDULO III: PROCESSOS DE GESTÃO	
7º encontro: Comunicação interna e externa	O sétimo encontro discute a importância da comunicação interna e externa enquanto função da equipe diretiva da instituição e aborda fatores pessoais e sociais, preconceitos, diferenças etc. que podem contribuir para um resultado positivo ou negativo; o processo de credibilidade e confiabilidade entre comunicador e receptor; processo coletivo e interativo; construção de redes ou canais de comunicação; disseminação dos objetivos da escola como estratégia de mudança cultural.
8º encontro: A escola como sistema social: Liderança, cultura e clima organizacional	Aborda discussões específicas sobre liderança, cultura e clima; gestão participativa; a importância do trabalho com os professores iniciantes; cultura institucional, historicidade das instituições (memória) e registro.

MÓDULO IV: MOBILIZAÇÃO SOCIAL	
9º encontro: Mobilização social	O encontro discute a cultura da cooperação na gestão educacional e o envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade no cotidiano das instituições; os processos de mobilização social como caminho para a mudança.
10º encontro: Fechamento do processo formativo	Realização de atividade celebrativa da conclusão do processo formativo.
MÓDULO ESPECÍFICO: SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO	
Encontro específico	Estabelece discussões sobre a construção de um diagnóstico da Educação da Rede Municipal de Educação (dados internos e externos; políticas; retomada da escutatória). Aborda os passos da construção de um plano de ação da secretaria: onde estamos e para onde vamos?
MÓDULO ESPECÍFICO: ESCOLAS PRIVADAS	
Encontro específico	Estabelece discussões sobre a construção de um diagnóstico da Educação da Escola (dados internos e externos; retoma a escutatória e propõe diálogos com gestores escolares de outras escolas privadas do Brasil, abordando especialmente sobre os desafios da gestão em relação às dimensões pedagógica, administrativo/financeira e à gestão de crises.
MÓDULO ESPECÍFICO: ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	
Encontro específico	Estabelece discussões sobre a construção de um diagnóstico do espaço de educação não formal e adensa estudos acerca da pedagogia social.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os módulos específicos não têm a participação de todos os gestores. Os participantes de cada um são os que têm relação com as temáticas abordadas.

Durante e após o processo formativo, acontecem assessorias *in loco*, onde assessores de educação vão até as instituições/escolas/secretarias participantes, com o intuito de: promover uma integração maior com e entre o grupo de gestores educacionais/escolares participantes; possibilitar reflexões mais adensadas acerca das discussões estabelecidas nos encontros formativos; e contribuir para construções pertinentes às realidades de cada instituição/secretaria, a partir de estudos dos processos formativos e mapeamentos realizados na etapa de escutatória e análise de documentos.

Em sua primeira turma, o PPGE contou com a participação de 39 gestores da área de atuação da Sicredi Serrana RS/ES, dos municípios acima mencionados. A segunda turma teve a participação de 67 gestores educacionais e escolares.

Este Programa, em especial, é que aproximou o meu fazer ao meu objeto de estudo nesta de pesquisa. A proximidade entre a Sicredi Serrana e o município de Tupandi justificam também minha escolha pelo campo empírico, o qual apresento na seção a seguir.

Importa dizer que o município de Tupandi já participou de todo um percurso formativo na área da gestão educacional a partir da sua inserção no Programa já apresentado. O estudo que desenvolvi no Mestrado encontrou terreno fértil na continuidade das discussões já

Após a apresentação da Sicredi Serrana e de seus programas de transformação social, passo para a terceira seção deste capítulo, cujo foco é a contextualização do campo empírico da pesquisa.

2.3 Caracterização do Campo Empírico

Conforme destacado na seção anterior, escolho a cidade de Tupandi como meu campo empírico. A cidade, de colonização¹⁵ predominantemente germânica, está localizada no Vale do Rio Caí, no Estado do Rio Grande do Sul, a 80 km de Porto Alegre, conforme indicam os mapas a seguir.

Mapa 3 – Mapa físico da localização geográfica da cidade de Tupandi, junto ao Mapa do Rio Grande do Sul



Fonte: Tupandi (2011).

¹⁵ Vale a pena salientar que antes da chegada dos imigrantes alemães a comunidade era constituída pelos povos originários.

coordenador pedagógico, um agente administrativo, uma servente, uma estagiária da área administrativa, uma nutricionista e um representante do Conselho Municipal de Educação.

De acordo com documentos¹⁷ disponibilizados pela Secretaria de Educação, apresento um breve histórico de cada uma das escolas, bem como dados que quais considere importantes para ampliar a compreensão da caracterização da estrutura educacional do município. As informações foram buscadas no Projeto Político Pedagógico – PPP de cada escola, sendo todos datados de 2019; e os dados sobre número de professores, funcionários, alunos e composição da equipe gestora são do ano de 2022.

Com a chegada das Irmãs Franciscanas, em janeiro de 1915, foi criada a Escola Paroquial São Francisco. Em setembro de 1953, a escola tornou-se particular e foi mantida pela Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis. Em 1972, iniciou-se o processo de implantação gradativa da 6^a, 7^a e 8^a série, sendo que a primeira turma concluiu em 1975. Em 1974, construiu-se um amplo prédio escolar. Em novembro de 1988, ocorreu a municipalização da escola, cujo nome passou a ser Escola Municipal de 1º Grau São Francisco. Em outubro de 1999, inaugurou-se mais um amplo e moderno bloco, como parte da estrutura escolar. Em dezembro do mesmo ano, devido à implantação da LDB, recebeu a denominação de Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco. Em 2006, implantou-se, gradativamente, o ensino fundamental de nove anos.

Tendo como base o ano de 2022, a escola atende a 49 crianças da educação infantil e 496 estudantes do Ensino Fundamental. Dos 545 alunos ao total, 231 frequentam o Contraturno Escolar, portanto possuem atendimento em tempo integral, que é ofertado até o 7º ano. Na escola, atuam 102 profissionais, sendo uma diretora, dois vice-diretores, três coordenadoras pedagógicas, duas orientadoras educacionais, uma secretária, uma psicóloga, dois professores para atendimento educacional especializado, uma bibliotecária, um guarda, um apoio de material pedagógico 10 serventes, 4 cozinheiras, 9 estagiários, 42 professores e 22 monitores/auxiliares de ensino.

Em 1989, começou a funcionar a antiga Creche Dona Rosa, e, no ano de 2001, a Lei no 480/01 transformou-a em Escola Municipal de Educação Infantil Dona Rosa. No dia 29 de agosto de 2018, com a Deliberação no 507/2018, Processo SE no 16/1900-0023711-5, o Conselho Estadual de Educação credenciou a Escola Municipal de Educação Infantil Dona Rosa, localizada na Rua Padre Mathias, nº 60, Bairro Cristo Rei, Tupandi, para a oferta de Educação Infantil na faixa etária de 0 a 5 anos, autorizando o seu funcionamento.

¹⁷ Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais (2019) e Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual (2017). A EMEI Girassol foi criada no ano de 2021, e o documento disponibilizado foi o decreto de criação.

Nessa escola, atuam, 68 profissionais, sendo o quadro composto por uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, uma psicóloga, uma nutricionista, um guarda, 4 serventes, 3 cozinheiras, 4 estagiários, 32 monitores, 19 professores e 206 crianças em turno integral.

Em 1892, na comunidade do Morro da Manteiga, foi criada a Escola Particular Duque de Caxias, funcionando por diversos anos numa casa cedida por um morador, situada na atual Rua Francisco Balduino Rhoden. Em 1930, foi transferida para a Rua Estefano Júlio Schneiders. Em 1962, mudou-se o nome para Escola Municipal Rosa da Fonseca. No dia 12 de setembro de 1971, foi inaugurado o prédio da atual da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Balduino Rambo. Esse nome homenageia um sacerdote, professor universitário, antropólogo e naturalista que nasceu no dia 11 de agosto de 1905, na localidade.

Hoje, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. Balduino Rambo atende a 13 crianças de Educação Infantil e 47 estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dos 60 estudantes ao total, 35 frequentam o contraturno escolar; portanto, possuem atendimento em tempo integral. A escola conta com 18 profissionais, sendo uma diretora, uma psicóloga, uma servente e uma cozinheira, além de 2 estagiários, 1 monitor e 11 professores.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental João Alvarenga Peixoto, localizada em Júlio de Castilhos, município de Tupandi, surgiu a partir de uma capela, situada no meio do atual cemitério. Alguns anos mais tarde, na década de 1950, este prédio foi demolido, e um novo foi construído. Na década de 1970, foi iniciada a construção de um novo prédio, ao lado do anterior, que abriga a escola atual, com várias reformas realizadas no decorrer dos anos.

Inicialmente, as aulas eram ministradas em alemão gramatical. Mais tarde, os pais contrataram uma professora que ministrava as aulas em língua portuguesa. No entanto, ela teve muita rejeição do pároco e foi afastada. Anos depois, surgiu o Mobral para atender a um número maior de estudantes. As turmas, embora crescessem, sempre foram multisseriadas.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental João Alvarenga Peixoto atende atualmente a 10 crianças de Educação Infantil e 44 estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Dos 54 alunos ao total, 44 frequentam o contraturno escolar; portanto, possuem atendimento em tempo integral. Atuam na escola 16 profissionais, sendo uma diretora, uma psicóloga, uma servente, uma cozinheira, 2 estagiários, 1 monitor e 9 professores.

Em junho de 2021, a Administração Municipal, por meio da Secretaria de Educação, determinou a criação de uma nova escola de educação infantil no município (EMEI), em razão da crescente demanda de vagas e da impossibilidade de ampliar a estrutura já existente na EMEI Dona Rosa, única EMEI em Tupandi. Diante disso, a equipe de gestão da Secretaria de

Educação e das escolas da rede municipal discutiu um nome que poderia identificar a nova escola. Como a EMEI estará localizada no Loteamento Jardim da Alegria, Rua Sol Nascente, inicialmente cogitaram-se esses nomes. No entanto, diante da possibilidade futura de transferência da escola para outro endereço, em razão da solicitação para o Ministério da Educação de recursos para a construção de uma escola, de proporções maiores da que será instalada, entendeu-se que o nome deveria ser outro.

Pensou-se em um nome que remetesse a Tupandi, cujo significado de origem indígena do nome é “Luz do Alto”, “Luz do Céu”. Cogitou-se então uma simbiose com o nome do local onde será instalada a escola, surgindo ideias como Raio de Sol, Raio de Luz, Luz do Sol. A gestão entendeu, ainda, que a nova escola pudesse ter relação com a atual, Dona Rosa, que, apesar de remeter a uma personalidade local, tem como símbolo a flor rosa.

Por fim, entre outras sugestões alusivas a flores, luz e sol, chegou-se ao nome de Girassol. Por ser uma flor que associa as ideias trazidas, entendeu-se que era um nome adequado, visto que a flor do girassol, como o nome já diz, acompanha o movimento solar ao longo do dia, e, quando não há Sol, vira-se uns para os outros para captar a luz e a energia das plantas ao redor. Dessa forma, o grupo entendeu que girassol é um nome que melhor reúne as ideias e valores que se deseja estimular com a abertura da nova EMEI. Levado ao Executivo, o nome sugerido foi aprovado e embasa o decreto de criação da escola.

Na Escola Municipal de Educação Infantil Girassol, atuam 15 profissionais, sendo uma diretora, uma nutricionista, uma psicóloga, uma servente e uma cozinheira, 2 Estagiários, 5 monitores e 3 professores; e são atendidas 49 crianças em turno integral.

No município, há uma Escola Estadual, o Colégio Estadual de Tupandi. Ela não faz parte do campo empírico desta pesquisa, mas, a fim de dar visibilidade a todas as instituições de ensino do Município, apresento brevemente o Colégio, a partir de informações constantes no Projeto Político Pedagógico – PPP.

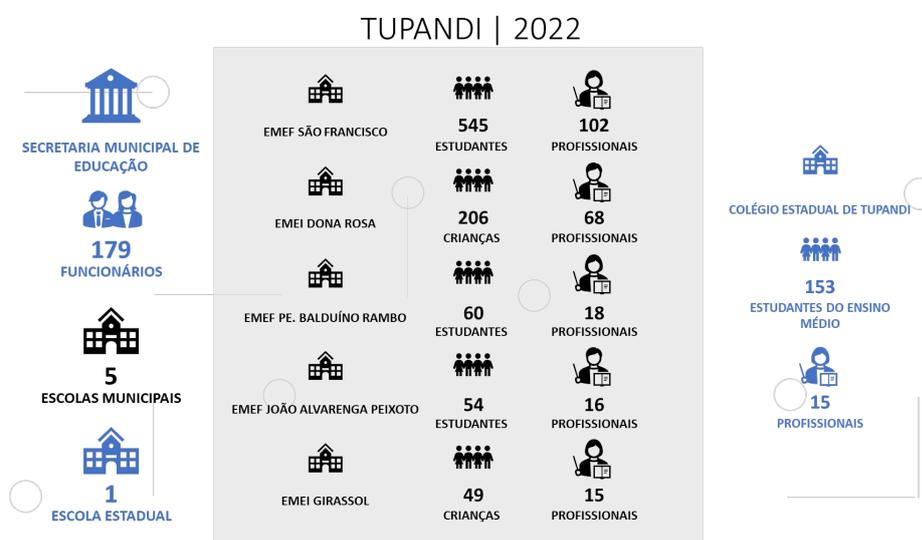
O Colégio Estadual de Tupandi foi criado pelo Decreto nº 33.828, em 25 de janeiro de 1991 e inaugurado no dia 09 de maio de 1991. Passou a funcionar num prédio cedido pela Prefeitura Municipal, oferecendo ensino de 1º ao 3º ano do 2º grau, à noite, quando então foi denominado Escola Estadual de 2º Grau de Tupandi. Com a alteração das diretrizes e bases da educação nacional, no ano de 1996, estipuladas pela nova LDBEN, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 2016), a denominação da escola foi alterada pela Apostila nº 00361, de 23 de novembro de 2001, passando a designar-se Colégio Estadual de Tupandi, atendendo então o atual Ensino Médio. Em 2011, o Colégio passou a funcionar também no turno da tarde,

atendendo a duas turmas de 1º Ano do Ensino Médio. Gradativamente, foram sendo implantadas as demais turmas no diurno, até que se ofertassem os três anos em cada turno.

Em 19 de maio de 2012, foi inaugurada a sede própria do Colégio Estadual de Tupandi. Atualmente, a escola possui salas de aula amplas e suficientes para o desenvolvimento das atividades, em bom estado de conservação e bem equipadas. Conta com sala de professores, sala de direção, sala de recursos multifuncionais, laboratório de informática, laboratório de ciências, além de uma biblioteca que contempla, na medida do possível, as necessidades dos alunos e professores, tendo seu acervo em constante renovação. Além disso, apresenta um bom acervo de audiovisuais para atender à sua demanda. Possui banheiros masculinos, femininos e para deficientes; uma secretaria equipada, cozinha, pátio com parte coberta; também possui material básico para prática de esportes e recreação. Recentemente, foram concluídas as obras do campinho (2016-2017) e a colocação de uma cobertura em parte do pátio interno (2017). A instituição conta atualmente com 15 profissionais e atende a 153 estudantes do Ensino Médio.¹⁸

Segue um infográfico com os dados apresentados na descrição acima.

Figura 3 – Infográfico sobre Tupandi



Fonte: elaborado pelo autor

No que diz respeito à Cooperativa de Crédito Sicredi Serrana RS/ES, ela inaugurou sua primeira agência no município de Tupandi no dia 03 de dezembro de 1999. (SICREDI SERRANA, 2022). Desde então, indo ao encontro com seus princípios cooperativistas, tem estado próximo à comunidade e contribuído para o desenvolvimento local, sendo agente de

¹⁸ Informações disponibilizadas pela gestão escolar do Colégio.

negócios e, sobretudo, contribuindo no que se refere aos investimentos em educação, vinculados ao 5º e 7º Princípios do Cooperativismo, essencialmente, que são: educação, formação e informação, e interesse pela comunidade, respectivamente. Pensando a educação, a Cooperativa desenvolve, junto à rede municipal, conforme já apresentado em seção anterior, programas de educação cooperativa, destinados aos associados, e tem, desde 2009, proximidade com a Secretaria Municipal de Educação, desenvolvendo o Programa A União Faz a Vida.

Em 2016 iniciou-se a formação docente no que tange ao Programa Cooperação na Ponta do Lápis; e, no ano seguinte, foi lançado pela Sicredi Serrana o Fundo Social, também tendo a participação de entidades do município.

Em 2019, teve início toda a discussão sobre gestão educacional; e, em 2020, o município passou a integrar o Programa de Profissionalização da Gestão Educacional, conforme já relatado. Não é tema desta pesquisa o resgate histórico da proximidade entre a Sicredi Serrana e a Secretaria Municipal de Educação de Tupandi. No entanto, este breve relato auxilia no entendimento da proximidade entre a Sicredi Serrana e a Secretaria de Educação do Município.

A minha história com Tupandi já é de longa data também. Em 2006, iniciei minha trajetória docente na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais da Feliz – APAE de Feliz, a qual mantinha convênio com o município de Tupandi. Eu, estando na gestão escolar da instituição, na época, tinha aproximação com a Secretaria Municipal, por meio da qual participava das articulações entre Município e Escola Especial.

Em 2012, escolhi migrar minha trajetória profissional e participei de um processo seletivo em uma empresa de Tupandi, a Construrohr, onde, por um ano e meio, fui consultor de vendas. Esta experiência contribuiu para que eu me aproximasse da cidade à época. Neste período, fui também locutor da Rádio Vale Feliz FM, aspecto que contribuiu muito nesta proximidade com a comunidade, conforme já destacado em seções anteriores. Em 2015, quando contratado pela Sicredi Serrana, me senti, ainda mais próximo da comunidade social tupandiense, liderando os programas de transformação social.

Com base nisto é que decidi, junto com a governança da Sicredi Serrana, e de comum acordo com a gestão educacional do município, realizar meus estudos de mestrado junto a esta comunidade, que foi a primeira a estar próxima da Cooperativa no que tange aos programas de transformação social e que tão bem me acolheu em todos os momentos.

Tendo apresentado minha trajetória e inquietações de pesquisa, a Sicredi Serrana e um pouco do meu campo empírico – Rede Municipal de Ensino de Tupandi – parto agora para a revisão de literatura.

2.4 Revisão de Literatura

As inquietações de pesquisa que me mobilizam fizeram com que eu buscasse, junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pesquisas e discussões que se aproximam à minha problemática de pesquisa. Para a busca, foram utilizados os seguintes descritores: “cooperação e educação”, “cooperação na educação”, “cooperação” área de concentração “educação”, “comunidade social”, “comunidade educativa”, “comunidade educacional”, “comunidade educadora”, “comunidade ética”¹⁹ área de concentração “educação”, “comunidade” AND “gestão educacional”.

Ao todo, foram encontrados 765 trabalhos, dos quais excluí 743, restando 22 estudos para uma análise mais minuciosa. As exclusões se deram pelo fato de as pesquisas se relacionarem a áreas específicas, com foco em modalidades de ensino, não tendo relação com a gestão educacional ou escolar; ou ainda por abordarem temas como currículo, ensino, práxis docente e relação professor-aluno, que não são o escopo deste projeto de pesquisa. O Quadro 4 indica os resultados desta revisão de literatura, que indica o número de trabalhos excluídos e selecionados.

Quadro 4 – Demonstrativo de trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

Ord.	Descritor	Número de trabalhos encontrados	Número de trabalhos excluídos	Número de trabalhos selecionados
01	“cooperação e educação”	5	3	2
02	“cooperação na educação”	2	2	0
03	“cooperação” área de concentração “educação”	224	220	4
04	“comunidade social”	28	28	0
05	“comunidade educativa”	134	129	5
06	“comunidade educacional”	56	55	1
07	“comunidade educadora”	2	2	0
08	“comunidade” AND “gestão educacional”	261	251	10
09	“comunidade ética” área de concentração “educação”	53	53	0
	TOTAL	765	743	22

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

¹⁹ Optei por não utilizar um filtro com o recorte temporal por compreender que a discussão temática extrapola o que se chamaria de discussões contemporâneas. Compreendo a cooperação e a comunidade ética na interface com a gestão educacional como pilares centrais do debate educacional.

Na segunda análise, dos 22 trabalhos, foram selecionados 20 para a leitura dos resumos. Dois não foram encontrados na forma digital, pois eram anteriores à plataforma Sucupira. Dos 20 restantes, foram descartados mais seis, por não se relacionarem ao objeto de estudo.

Dessa forma, foram selecionados 14 trabalhos, que guardam relação com a presente pesquisa em diversos vieses, de modo que foram classificados em duas categorias: (1) *cooperação* e (2) *comunidade*, conforme quadro a seguir.

Quadro 5 – Trabalhos selecionados, por categoria

Ord.	Categoria	Nº de trabalhos
01	Cooperação	5
02	Comunidade	9
Total		14

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da categorização de trabalhos selecionados.

Na primeira categoria, *Cooperação*, selecionei cinco trabalhos que apresentam relação com a temática junto à área de educação, conforme quadro a seguir.

Quadro 6 – Trabalhos selecionados na Categoria *Cooperação*

Autor	Título	Grau da Pesquisa	Instituição	Programa	Ano
NICOLEIT, Graziela Fatima Giacomazzo	Aprendizagem e Conhecimento: por uma pedagogia da cooperação em EAD	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS/RS	Mestrado em Educação	2007
LEDUR, Gabriela	Organização cooperativa como alternativa de desenvolvimento social e local – as experiências no município de Três Passos	Dissertação	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ/RS	Mestrado em Educação nas Ciências	2018
GRINKRAUT, Ananda	Políticas de cooperação intergovernamental e desigualdades na educação brasileira	Tese	Universidade de São Paulo – USP/SP	Doutorado em Educação	2009
MARCONDES, Ofelia Maria	Dewey: estética social e educação democrática	Tese	Universidade de São Paulo – USP/SP	Doutorado em Educação	2017
THUMS, Angela	Os processos de gestão escolar e suas interações com a comunidade de Nova Boa Vista: interrelações espaços e escola	Tese	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/RS	Doutorado em Educação	2020

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Em sua dissertação, Nicoleit (2007) investigou quais ações docentes que, organizadas na modalidade à distância, presumivelmente promovem cooperação. A pesquisa foi preparada com um projeto-piloto: a análise de um curso de especialização a distância com foco no

mercado de trabalho. Os resultados indicaram que uma pedagogia da cooperação, na perspectiva da Epistemologia Genética de Jean Piaget, em educação a distância pode ser considerada uma opção promissora para cursos de EaD. Constatou, ainda, que a educação a distância exige do aluno esforço, envolvimento, disciplina, empenho, comunicação; em uma palavra, exige ação; ainda não cooperação.

Ledur (2018), em sua dissertação, investigou a relação entre as práticas educativas populares e iniciativas de cunho associativo e cooperativo, estudadas a partir dos programas: PRORENDA Agricultura Familiar, no Rio Grande do Sul; Semeando Saúde e Educação na Agricultura Familiar, e Associativismo Rural, junto à associação Bispo Pedro Fernandes Sardinha, no município de Três Passos/RS. O estudo realizado aponta para a relação intrínseca entre a natureza da educação popular e as práticas associativistas e cooperativistas.

Em sua tese, Grinkraut (2019) buscou averiguar se políticas de cooperação intergovernamentais, tais como consórcios e Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs), constituem-se como mecanismos de equalização de condições de oferta e resultados educacionais nos municípios brasileiros. Concluiu que tais mecanismos de cooperação intergovernamentais, no formato como estão atualmente estruturados, não têm contribuído para a redução da desigualdade de atendimento, oferta e resultados educacionais entre os municípios brasileiros.

A tese de Marcondes (2017) visou a apresentar a investigação sobre a experiência estética e sua relação com a educação democrática e a democracia criativa, a partir da filosofia da experiência de John Dewey. A pesquisa coloca luz nas relações e na continuidade entre arte, educação e democracia, sendo que a imaginação e o pensamento são os elos entre uma experiência e outra. A autora aponta ainda que a estética de Dewey é uma estética social que contribui para a reconstrução do mundo e que a democracia é criativa na reconstrução contínua de um modo de vida cooperativo e livre.

Em sua tese, Thums (2020) buscou compreender as experiências e as práticas de gestão escolar das escolas das redes municipal e estadual a partir das dinâmicas e interações estabelecidas com a cidade, com as linhas e com os moradores do município de Nova Boa Vista. O estudo aponta que a gestão escolar nas escolas estadual e municipal assume formas de participação nas decisões de colaboração de compartilhamento que estão imbricadas com a vida dos moradores, suas memórias e suas práticas; que as escolas são construídas coletiva e historicamente por seus moradores dentro do contexto cultural e social ao qual pertencem; e que suas vivências, experiências e práticas estão vinculadas ao contexto cultural e histórico

da comunidade, estabelecendo relações com o lugar, relações de cooperação, de voluntariado e de pertencimento a uma comunidade.

Após a análise dos cinco trabalhos, tem-se três teses e duas dissertações; e apenas a tese de Thums (2020) guarda relação com a gestão escolar. Nenhum dos estudos articula cooperação e gestão educacional. Conforme discutirei no terceiro capítulo, no presente estudo, partirei da cooperação como uma habilidade que “requer a capacidade de entender e mostrar-se receptivo ao outro para agir em conjunto [...]”. (SENNETT, 2013, p. 10). O autor discute que “Certamente existe um aspecto ético na capacidade de ouvir e trabalhar em sintonia com os outros; mas pensar na cooperação apenas como um fator ético positivo limita nossa compreensão”; de modo que a sua esperança é a de que “o entendimento das habilidades materiais e da cooperação social gere novas ideias sobre a maneira como as cidades podem ser mais bem-feitas”. (SENNETT, 2013, p. 10). E, a partir dessas diferentes articulações, vou construindo o meu itinerário de pesquisa.

Na categoria dois: *Comunidade*, reuni nove trabalhos que guardam relação com a temática e se relacionam com a educação.

Quadro 7 – Trabalhos selecionados na Categoria *Comunidade*

Autor	Título	Grau da Pesquisa	Instituição	Programa	Ano
Skitnesvry, Maria Vera Pereira.	O desafio das relações entre escola e comunidade: E. E. Profª Gracinda Maria Ferreira, da Cidade de Santos (1986-1997)	Dissertação	Universidade Católica de Santos – UNISANTOS/SP	Mestrado em Educação	2008
Oliveira, Oséias Santos de	Gestão democrática da escola pública: a participação da comunidade	Dissertação	Universidade de Passo Fundo – UPF/RS	Mestrado em Educação	2007
Mortatti, Maria Eloisa Velosa	Gestão democrática como um processo de educação para a cidadania	Dissertação	Universidade de São Paulo – USP/SP	Mestrado em Educação	2006
FERNANDES, Mônica Abranches	Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/SP	Mestrado em Educação	1998
SILVEIRA, Jose dos Santos	Gestão democrática na perspectiva do diretor de escola	Dissertação	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP/SP	Mestrado em Educação	2016
Caires, Sueli de Fatima Barbosa	A participação da comunidade escolar em uma escola transformada em comunidade de aprendizagem	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR/SP	Mestrado em Educação	2010

Dublante, Carlos André Sousa	Gestão Escolar: fundamentos e práticas em escolas municipais de São Luís – MA	Dissertação	Universidade Federal do Maranhão – UFMA/MA	Mestrado em Educação	2009
CASTRO, Megione Bassetto de	A Gestão da Relação Escola-Comunidade	Dissertação	Universidade Nove de Julho – UNINOVE/SP	Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educaçãois	2016
Safi, Doralice dos Santos	Diretor e gestão democrática: Estudo de caso	Dissertação	Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP/SP	Mestrado em Educação	2007

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Skitnesvry (2008), em sua dissertação, verificou as ações dos educadores da escola na consecução de projetos pedagógicos voltados para a concretização das relações comunitárias e das ações políticas dos eixos oficiais de participação (Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola e Grêmio Estudantil), considerando a inserção da escola junto ao residencial Conjunto dos Estivadores. Concluiu que as relações entre escola e comunidade se deram através das ações pedagógicas de projetos; e que a participação se deu nos limites das políticas educacionais do Estado, embora a gestão tenha se pautado pela criticidade pedagógica. O estudo aponta para a necessidade urgente da participação democrática da comunidade nas decisões escolares.

Oliveira (2007) realizou sua dissertação no contexto de uma escola da cidade de Santa Rosa e estabeleceu discussões que tematizam a gestão democrática da escola pública, privilegiando como foco investigativo as relações vividas e construídas através da participação da comunidade educacional. O autor prevê que a gestão democrática da escola pública é possível e será real à medida em que ocorra o envolvimento dos atores educacionais, tanto na definição dos rumos da própria escola quanto em relação ao cidadão ideal para atuar no contexto mais amplo da sociedade.

A dissertação de Mortatti (2006) teve como objetivo estudar o instrumento de gestão democrática denominado “Orçamento Participativo”, implementado pela Administração Municipal da Prefeitura de Araraquara/SP. Com o estudo, a autora afirma que essa participação colabora, de fato, para a formação cidadã; e que essas experiências são importantes para a construção de uma “cidade educadora”, na qual aconteçam políticas públicas que despertem para valores como a igualdade e a solidariedade e estimulem o exercício da cidadania, despertando cada vez mais interesse em participar e se conceber como cidadão.

Fernandes (1998) realizou, em sua dissertação, uma análise de como se dá a participação da comunidade no processo de gerenciamento da educação pública, por meio da

experiência de gestão colegiada em quatro escolas municipais de Ouro Preto/SP e do processo de aprendizado político e social que pode se viabilizar nestas experiências.

A dissertação de Silveira (2016), buscou conhecer e analisar a perspectiva do diretor de escola sobre a gestão democrática da escola pública, tendo como referência o princípio constitucional (Constituição Federal de 1988). A pesquisa indicou que o diretor espera dos órgãos centrais as diretrizes de como devem ser a organização e a participação na gestão da escola; e verificou, também, que há pouco investimento para propiciar maior envolvimento social, discussões abertas, debates e possibilidade de maior participação da comunidade escolar e local.

Caires (2010), em sua dissertação, objetivou caracterizar e analisar as formas de participação da comunidade escolar no cotidiano de uma escola da periferia da cidade de São Carlos/SP, além de compreender os fatores que facilitavam ou dificultavam a participação no contexto da escola pesquisada. A autora destaca como necessário o apoio dos gestores educacionais como elemento imprescindível de criação e sustentação de um ambiente escolar estimulador da convivência democrática, pois, segundo o estudo, ela não ocorre espontaneamente, sem intencionalidade e ações propositivas e permanentes.

Dublante (2009), em sua dissertação, objetivou analisar as práticas de gestão nas escolas públicas municipais de São Luís/MA, evidenciando, nos seus fundamentos, a influência da reforma do Estado e, em decorrência disso, das reformas educacionais no desenvolvimento do conjunto das ações da escola. A pesquisa, realizada em três escolas, comprova que, mesmo diante da existência de vários mecanismos propiciadores de práticas democráticas de gestão escolar (PPP, Regimento Interno, Estatuto e Atas dos Conselhos Escolares), ainda perduram características e ações autoritárias e centralizadoras.

Castro (2016), em sua dissertação, buscou investigar os mecanismos existentes de gestão da relação escola-comunidade: Conselho de Escola, Conselho de Classe e Série, e Associação de Pais e Mestres em uma escola de Vargem Grande. A pesquisa conclui que a existência desses mecanismos de gestão não garante automaticamente uma gestão democrática e participativa, uma vez que não acontecem de modo regular as convocações ordinárias ou extraordinárias. Foi criado, por meio da proposta de intervenção da pesquisa, o Grêmio Estudantil na escola.

Por fim, a dissertação de Scaffi (2007) investigou a situação das crianças e adolescentes de 5 a 12 anos de idade em relação ao trabalho infantil doméstico em seus próprios domicílios no município de Araras – SP. A autora sugere que o trabalho infantil doméstico tenha sido o que “restou” para famílias de baixa renda, considerando o alto nível de desemprego existente

no Brasil, que demanda, em muitos casos, o trabalho infantil e favorece a violência urbana, ambos os problemas ligados às políticas públicas ineficazes.

Das nove dissertações selecionadas, que apresentaram relação com a categoria *Comunidade*, oito se aproximam da minha temática de estudos quanto aos eixos de gestão escolar ou educacional. Apenas uma se distancia. Porém, apesar de aproximarem comunidade/gestão educacional, os estudos não partem do conceito de comunidade ética em tempos de desengajamento (BAUMAN, 2003). Além disso, no estudo que desenvolverei, pretendo articular a constituição da comunidade ética como território potencialmente educativo a partir do conceito de cooperação. Como nos diz Sennett (2020, p. 9), “A cooperação azeita a máquina de concretização das coisas, e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente. A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada”.

Há de se destacar, também, que nenhum dos estudos selecionados nesta revisão de literatura tem relação direta com cooperação e comunidade ética, na perspectiva da gestão educacional e escolar, sendo possível evidenciar o quanto este estudo se diferencia dos já realizados.

É importante ressaltar que esta pesquisa emerge dos diferentes movimentos explicitados neste capítulo: a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica e a importância da educação, da vida em comunidade e de formas de cooperação²⁰ na minha vida; a apresentação do Sistema Sicredi, da Sicredi Serrana e dos projetos de transformação social (apesar de a seção ser um pouco extensa, penso que é fundamental compartilhar o trabalho que desenvolvi na cooperativa e o seu modo de funcionamento, porque tais questões estão diretamente relacionadas à pesquisa); uma apresentação do município de Tupandi, campo empírico da pesquisa; e a revisão de literatura, que traz elementos e subsídios importantes para a pesquisa, mas que aponta para o diferencial da investigação que realizei, principalmente a partir dos conceitos de cooperação e comunidade ética.

Feitas tais considerações, passo à segunda parte da pesquisa, que é composta pelos caminhos metodológicos.

²⁰ No referencial teórico, aprofundarei o conceito de cooperação, no sentido de compreendê-lo na interface com a pluralidade. Como cooperar com aqueles que são diferentes de nós?

PARTE II

ENTRANDO NA OFICINA DA PESQUISA



3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

[...] os movimentos da investigação que negam as confortáveis totalidades teóricas, onde repousam os já-sabidos, também neguem e desmantelem nossas mais belas crenças, princípios e práticas estabelecidas. Que a dúvida não seja de ordem intelectual apenas (mesmo porque acredito que isto seja impossível), mas apanhe, para desmantelar, nossas mais queridas adesões, sólidas hipóteses e consolidadas práticas teóricas e pedagógicas. (CORAZZA, 2002, p. 113).

Na Parte I desta dissertação, eu já trouxe vários elementos constitutivos da pesquisa. A mim, faz sentido iniciar este capítulo com uma epígrafe de Corazza (2002), pois acredito que o processo até aqui percorrido já contribuiu significativamente comigo, sobretudo para desnaturalizar o já sabido e o já vivido. Penso ser fundamental refletir constantemente sobre as minhas ideias e concepções, pois é justamente neste processo de (in)certezas que vou me constituindo pesquisador.

Para contribuir na reflexão sobre constituir-se pesquisador e nos caminhos para esta construção, não posso deixar de trazer para compor a reflexão, NÓVOA (2015). O autor (2015) apresenta em seu artigo, oito conselhos para um investigador em educação: *Conhece-te a ti mesmo; Conhece bem as regras da tua ciência, mas não deixes de arriscar e de transgredir; Conhece para além dos limites da tua ciência; Conhece em ligação com os outros; Conhece com a tua escrita, pois é isso que te distingue como investigador; Conhece para além das evidências; Conhece com a responsabilidade da ação; Conhece com os olhos no país; e traz mais um, que ele diz ser um bônus: Conhece com liberdade e pela liberdade.*

O artigo, apresentado pela Professora Viviane Klaus, em um dos primeiros componentes curriculares do Mestrado, *Gestão educacional e ação investigativa*, fez tanto sentido que continua reverberando em mim até hoje. Nóvoa (2015, p. 14), aconselha: “Sem coragem não há conhecimento”. Acredito que o processo de pesquisa é um ato de coragem; de agir com a alma, sem medo do que se encontrará. Utilizando-me de uma metáfora que diz que, para enxergarmos a ilha, precisamos nos afastar dela, acredito que pesquisar algo tem relação com isso: de permitir-se sair da ilha para poder ver, a partir de outras lentes, outros ângulos, outros espaços, desnaturalizando-a.

Com seus conselhos, o autor possibilita uma reflexão sobre o processo de pesquisa, de investigação, e afirma: “No princípio e no fim da investigação está sempre a liberdade. É para isso, e por isso, que tens de trabalhar, de pensar e de escrever”. (NÓVOA, 2015, p. 21). E é a partir desta genuína intenção, de liberdade de pensar, de escrever e de trabalhar, que acredito na potência do processo formativo, em ir me constituindo sujeito, estabelecendo relações, indo ao encontro da(s) verdade(s) que me faz(em) chegar onde não cheguei; perceber o que ainda não havia percebido;

pensar o que ainda não havia pensado; perguntar o que ainda não havia perguntado; aceitar o que não quis aceitar, ver o que não pude antes ver; escrever para que queiram e possam ler, e, a partir dali, (trans)formar o que há de ser possivelmente (re)inventado, ressignificado.

Dal'Igna (2021, p. 198) diz que, “Para começar, é preciso *dar o primeiro passo, um passo de cada vez, gradualmente, apertando e afrouxando o passo*, imprimindo um *ritmo* ao movimento, até que o *processo* de fazer pesquisa seja incorporado e possamos reproduzi-lo, *passo a passo*”. E a pesquisa, assim, é processo, é permitir-se dar passos de modo a construir o itinerário investigativo.

Para escrever a Parte II, parti, também, das reflexões de Ribeiro, quando ele diz que “O método é algo que nós vamos constituindo à medida que pesquisamos - em filosofia, eu diria, à medida que escrevemos”. (1999, p. 191). Durante a construção do projeto e a escrita do capítulo metodológico, fui me dando conta do quanto o percurso investigativo vai se constituindo no decorrer da pesquisa e vai constituindo a própria pesquisa. A investigação se faz a partir da escolha de um conjunto de ferramentas que vão compondo a sua tessitura.

Ao me debruçar sobre as concepções de cooperação e comunidade ética, por vezes trazia em meus pensamentos os gestores educacionais e escolares de Tupandi e ficava imaginando qual seria o “melhor” procedimento metodológico para realizar o estudo. Optei pela pesquisa qualitativa, por meio da pesquisa-formação como princípio da pesquisa, e pelo grupo focal, como técnica que possibilita o trabalho investigativo, de modo a pensar a (re)configuração da educação a partir do papel da gestão educacional e escolar. Como enfatizam Oliveira, Leite Filho e Rodrigues (2007, p. 1): “a investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra na forma como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem”. Yin, por sua vez, diz que:

A pesquisa qualitativa difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo. [...] A pesquisa qualitativa abrange condições contextuais – as condições sociais, institucionais e ambientais em que as vidas das pessoas se desenrolam. [...] procura coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes de evidência como parte de qualquer estudo. (YIN, 2016, p. 7).

Para me ajudar na concepção sobre pesquisa-formação, comungo com Josso (2004, p. 85), que afirma se tratar “de uma metodologia de pesquisa e de formação orientada por um projeto de conhecimento coletivo e individual, associado a um processo de formação existencialmente individualizado”. Esta metodologia propicia a reflexão, possibilitando que, ao mesmo tempo em que o gestor, em um processo de ensino e aprendizagem, reflete sobre a sua prática, move-se em seus pensamentos e possíveis ações futuras. Poderá ainda, ter a

possibilidade de aprender com o outro, num processo de (re)construção, alicerçado sobre conceitos já existentes, adensando-os coletivamente.

Há muito se pesquisa, no campo da educação, sobre a relevância de crianças e estudantes pesquisadores, bem como a importância de docentes pesquisadores. E os responsáveis pela gestão educacional e escolar? Têm tido tempos e espaços para serem, de fato gestores pesquisadores? Pensando nessa possibilidade, da potencialidade da pesquisa-formação como um espaço de adensamentos e estudos da gestão educacional e escolar, para torná-los também gestores pesquisadores, acredito que a metodologia contribua com a equipe gestora, visto que possibilita a pesquisa e possível intervenção nos cotidianos, podendo estabelecer, em seus espaços, uma verdadeira oficina da pesquisa.

Assim, a pesquisa-formação pode ser um espaço de grande potência da construção, para que gere e possibilite movimento, leitura, adensamento, construção coletiva, de apropriação para os rumos da educação, enaltecendo a importância da leitura, da escrita, da criação – um verdadeiro espaço para o fazer e para a renovação de si; um espaço, sobretudo, de movimento. Conforme Larossa (1995),

[...] esta aventura conduz aonde não está previsto, a consciência de que o eu não é senão uma contínua criação, um perpétuo devir, uma permanente metamorfose. E esta metamorfose tem seu arranque e sua força impulsora no processo narrativo e interpretativo da leitura e da escrita. Somente lendo (ou escutando), se pode tomar consciência de si mesmo. Somente escrevendo (ou falando), se pode fabricar a si mesmo. Mas nosso personagem aprendeu que ler e escrever (escutar e falar) é colocar-se em movimento, é ir sempre mais além de si mesmo. (p. 216)

Tal qual se pensa e constrói, ou se deveria construir, a formação continuada de professores, é imprescindível que se pense também a formação continuada de gestores. A pesquisa-formação encontra terreno fértil para tal movimento. Favero, Toniato e Roman (2013, p. 285) defendem que “que é necessário e urgente, em qualquer área de atuação, refletir sobre novas formas de exercer os saberes necessários para a prática profissional” e que, a partir do paradigma do professor reflexivo, há potencialidade de transformações. Os autores contribuem ainda afirmando que: “A formação docente continuada continua sendo e certamente será um dos mais importantes e centrais problemas que necessitam ser enfrentados se almejamos uma qualidade educativa”. (p. 285).

Acredito que a metodologia pesquisa-formação contribuirá para que tenhamos gestores reflexivos, a partir da construção e sistematização de sua formação continuada.

Como técnica para a construção da pesquisa-formação, escolhi, como referi anteriormente, o grupo focal. De acordo com Yin (2016, p. 125), “os grupos focais, reúnem

indivíduos que anteriormente tiveram uma experiência comum, ou presumivelmente compartilham opiniões comuns”. Escolho o grupo focal como ferramenta da pesquisa-formação, por permitir uma construção coletiva, também em relação ao produto final da pesquisa; e, sobretudo, por proporcionar um espaço de trocas, construções e (re)construções de ideias, saberes, em um ambiente que favoreça o diálogo.

Quanto à técnica de pesquisa escolhida, Dal’Igna (2021) nos ajuda a pensar sobre os diferentes termos acerca de grupo focal. Há quem os defina como discussão de grupo focal e entrevista de grupo focal; no entanto, há características que os diferenciam, e não podemos trata-los como sinônimos. Assim, a autora defende que o que diferencia o grupo focal dos demais procedimentos metodológicos

[...] é o seu potencial para produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre participantes de um mesmo grupo. Esse diálogo deve estimular tanto as ideias consensuais, quanto as contrárias. Da mesma forma, a técnica de grupo focal, diferentemente de entrevistas (individuais ou coletivas), permite produzir um material empírico a partir do qual se pode analisar diálogos sobre determinados temas e não falas isoladas. (DAL’IGNA, 2021, p. 206).

Para realização da pesquisa-formação a partir de grupo focal, embasado nas leituras de Yin (2016), Oliveira, Leite Filho e Rodrigues (2007), Dal’Igna (2021), Borges e Santos (2005) e Peixeiro (2018), estabeleci alguns passos:

- a) Apresentação da Carta de Anuência à Secretária de Educação, para realização da pesquisa (Apêndice A) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) para todos os participantes, em encontro específico para falar sobre o teor da pesquisa;
- b) Preservação irrestrita da confiabilidade das informações obtidas;
- c) Definição e apresentação da proposta de pesquisa ao grupo;
- d) Identificação dos participantes em termos de número e perfil;
- e) Definição do local de realização e duração de cada encontro;
- f) Planejamento dos encontros/roteiros do grupo focal;
- g) Construção do produto;
- h) Análise de dados.

A partir de agora, abordarei cada um dos itens acima, de forma ampliada.

Antes da realização do grupo focal, apresentei a proposta de pesquisa, bem como o cronograma de execução do grupo, e esclareci sobre os documentos constantes nos Apêndices A e B. Este encontro teve a duração de 60 minutos, tempo em que também fiz a coleta das

assinaturas aos termos, reafirmando a confiabilidade e a preservação irrestrita das informações para fins da pesquisa, bem como a possibilidade de os participantes desistirem da sua participação a qualquer momento, caso assim julgassem pertinente.

Dal’Igna (2021, p. 211) alerta: “as responsabilidades éticas não podem ser traduzidas ou encerradas pelo termo de consentimento”, tendo o pesquisador plena responsabilidade pelos processos de uma pesquisa. Minha orientadora e eu, assumimos o compromisso de observar os procedimentos éticos e tratamos a autodeclaração (Apêndice C) como um documento de comprovação desses princípios. Mainardes e Carvalho (2019, p. 131) argumentam que

[...] a autodeclaração dos princípios e dos procedimentos expressa o engajamento (e o amadurecimento) do pesquisador no processo de pesquisa e representa um avanço qualitativo superior com relação à mera submissão do projeto de pesquisa em uma plataforma ou ao simples ato de responder questões sobre cuidados éticos.

Isso não significa que não reconheçamos a importância dos Comitês de Ética em Pesquisa.

Para compor o grupo focal da pesquisa, foram convidados os representantes da gestão educacional e gestão escolar da Rede Municipal de Educação de Tupandi/RS. Por se tratar de um grupo de gestores educacionais e escolares, o grupo já existe, e o convite para participação na pesquisa se estenderá aos representantes da Gestão Educacional (Secretária de Educação, Coordenadores Pedagógicos do Município – Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais); e, representando a Gestão Escolar, comporão o grupo as Diretoras das escolas municipais de Tupandi. O grupo contará com 10 participantes cujo perfil será descrito no quadro a seguir.

Quadro 8 – Perfil dos participantes do grupo focal

Participante	Dados do participante
Voz um	<i>Cargo:</i> Membro da Secretaria de Educação <i>Formação:</i> Licenciatura em História, licenciatura em Geografia, especialista em ensino de História e Geografia, Mestrado e Doutorado em Educação <i>Tempo de atuação no município como docente:</i> 3 anos e meio <i>Tempo de atuação no município como gestor:</i> 1 ano e meio
Voz dois	<i>Cargo:</i> Membro da Secretaria de Educação

	<p><i>Formação:</i> Magistério, Licenciatura em Matemática e Especialização em Matemática e Física</p> <p><i>Tempo de atuação no município como docente:</i> 27</p> <p><i>Tempo de atuação no município como gestor:</i> 4 anos e meio</p>
Voz três	<p><i>Cargo:</i> Direção</p> <p><i>Formação:</i> Magistério, Pedagogia, Pós-Graduação em Psicopedagogia e em Mídias na Educação</p> <p><i>Tempo de atuação no município como docente:</i> 23 anos</p> <p><i>Tempo de atuação no município como gestor:</i> 13 anos</p>
Voz quatro	<p><i>Cargo:</i> Direção</p> <p><i>Formação:</i> Licenciatura em Pedagogia do Trabalho, Pós-Graduação em Gestão Escolar e Psicopedagogia Clínica e Institucional</p> <p><i>Tempo de atuação no município como docente:</i> 4 anos e meio</p> <p><i>Tempo de atuação no município como gestor:</i> 1 ano e meio</p>
Voz cinco	<p><i>Cargo:</i> Direção</p> <p><i>Formação:</i> Magistério, Licenciatura em História e Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento</p> <p><i>Tempo de atuação no município como docente:</i> 25 anos</p> <p><i>Tempo de atuação no município como gestor:</i> 5 meses</p>
Voz seis	<p><i>Cargo:</i> Direção</p> <p><i>Formação:</i> Licenciada em Pedagogia, Pós-Graduação em Psicopedagogia e Orientação Educacional</p> <p><i>Tempo de atuação no município como docente:</i> 27 anos</p> <p><i>Tempo de atuação no município como gestor:</i> 20 anos</p>
Voz sete	<p><i>Cargo:</i> Direção</p> <p><i>Formação:</i> Licenciada em Pedagogia, Pós-Graduação em Educação Infantil</p> <p><i>Tempo de atuação no município como docente:</i> 14 anos</p> <p><i>Tempo de atuação no município como gestor:</i> 1 mês</p>
Voz oito	<p><i>Cargo:</i> Membro da Secretaria de Educação</p> <p><i>Formação:</i> Licenciada em Matemática, Especialista em Educação Matemática, Mestre e Doutora em Ensino de Ciências e Matemática, cursando MBA em Liderança e Gestão Educacional</p> <p><i>Tempo de atuação no município como docente:</i> -</p> <p><i>Tempo de atuação no município como gestor:</i> Desde fevereiro de 2022</p>
Voz nove	<p><i>Cargo:</i> Coordenada Pedagógica</p> <p><i>Formação:</i> Licenciada em Pedagogia, especialista em Gestão, orientação e coordenação pedagógica</p> <p><i>Tempo de atuação no município como docente:</i> 11 anos</p> <p><i>Tempo de atuação no município como gestor:</i> 1 ano e meio</p>
Voz dez	<p><i>Cargo:</i> Coordenadora Pedagógica</p> <p><i>Formação:</i> Licenciada em Pedagogia, Pós-Graduação em Psicopedagogia e em Educação Infantil</p> <p><i>Tempo de atuação no município como docente:</i> quase 7 anos</p> <p><i>Tempo de atuação no município como gestor:</i> 1 ano e meio</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foram realizados sete encontros do grupo focal, durante os meses de julho e agosto de 2022, na sala “Luz do alto, luz do céu”, um auditório anexo à agência da Sicredi Serrana, na cidade de Tupandi. A sala foi sugerida pela Secretaria Municipal de Educação, por ser um espaço reservado e que não teria interrupções para o momento de pesquisa/formativo. Borges e Santos (2005, p. 76) afirmam que “o local no qual será realizado o grupo deve ser idealmente

neutro, acessível e silencioso, sendo que a utilização de salões de igrejas, escritórios e escolas é bastante comum”. Para os encontros, o espaço foi organizado de forma a acolher cada participante, pois “é preciso escolher uma sala confortável para as pessoas participantes (fácil acesso, afastada de interferências, bem iluminada e arejada) e adequada para a gravação (boa acústica, sem ruídos)”. (DAL’IGNA, 2021, p. 207). Os encontros 1 a 6 tiveram a duração de 2h cada; e o sétimo encontro, a duração de 3h. Todos foram registrados com gravador de voz.

Em cada encontro do grupo focal, abordamos as temáticas centrais desta pesquisa, conforme planejamento e roteiros apresentados a seguir. Importa dizer que os temas dos encontros foram escolhidos após a escrita do referencial teórico, que compõe a Parte III desta dissertação. Conforme já mencionado, uma das preocupações que moveu esta pesquisa foi a de aprofundar o tema da cooperação na interface com a comunidade ética na Contemporaneidade, cujas subjetividades são produzidas, em grande medida, a partir das transformações do mundo do trabalho, da dinâmica da concorrência, da individualização, do eu que não coopera. Penso que é essencial compreender o tempo presente e seus impactos nos nossos modos de ser e de estar no mundo e nos coletivos que compomos com outros.

Além disso, penso que a participação, a democratização (questões que não pretendo discutir aqui, pois são amplamente discutidas no campo da gestão educacional) e a composição de coletividades são tomadas muitas vezes como processos “automáticos” e estão relacionadas aos consensos possíveis. Acredito que todas dependem da cooperação. E a cooperação pressupõe a artesanania (o fazer bem feito), a gestão dos tempos/espacos escolares e a pluralidade. Tais questões, somadas à relação com a comunidade escolar (comunidade ética), trazem contribuições para o campo da gestão educacional. Desse modo, a temática central do primeiro encontro foi: *Transformações no mundo do trabalho*. Para o segundo e terceiro encontros, a temática foi: *Artesania e cooperação*; para o quarto encontro, *Comunidade ética*; e o quinto, sexto e sétimo encontros foram destinados para a construção do produto: *Carta de intenções*, onde os participantes construíram, de forma coletiva uma carta de intenções para a (re)configuração da educação no município de Tupandi a partir das temáticas estudadas/pesquisadas²¹.

²¹ Além da carta de intenções, que foi construída durante o grupo focal – o qual teve caráter formativo e, ao mesmo tempo, de produção de dados – as análises dos ditos do grupo foram feitas após a realização dos encontros e serviram de subsídio para a construção do trabalho da SMED e dos gestores das escolas. É importante ressaltar ainda que, em 2022, o município iniciou a revisão dos seus PPPs, e a carta de intenções pode trazer contribuições significativas nesse processo. Considero, também, que o referencial teórico da pesquisa trará contribuições para o trabalho desenvolvido pela Sicredi Serrana.

A cada encontro, os participantes, nos 10 minutos finais, foram convidados a registrarem as principais reflexões feitas. Estas reflexões foram entregues a mim, para que, nos últimos encontros, pudessem subsidiar a construção do produto. A cada término de encontro, fiz a transcrição das gravações, a fim de realizar a análise dos dados, para compor a dissertação. Vale destacar que, as 15h de pesquisa-formação, a partir do grupo focal, resultou em 430 páginas de transcrição para a análise.

Na sequência, apresento a descrição de cada um dos encontros.

Quadro 9 – Primeiro encontro do grupo focal: Transformações no mundo do trabalho

PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL	
Data do encontro	07/07/2022 (14h às 16h)
Local	Tupandi
Tópico de discussão	Transformações no mundo do trabalho
Subtemas a serem aprofundados	O eu que não coopera: ansiedade e medo; solidão/isolamento; retiradas/ausência; narcisismo; complacência; individualismo; equilíbrio entre cooperação e competição.
Questão norteadora	Qual a relação entre as transformações do mundo do trabalho e a individualização?
Objetivo	Compreender as transformações do mundo do trabalho e a relação com o eu que não coopera.
Estímulo para discussão	Excertos do referencial teórico e como eles se fazem presentes no cotidiano pessoal/profissional dos gestores (um excerto para cada subtema).
Discussão	Leitura individual dos excertos e socialização das percepções com o grande grupo.
Conexão com o próximo encontro	Vídeo Sennett: Competição e cooperação, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XQPWBgVYhI
Fechamento do encontro:	Pistas suscitadas no encontro para pensar a sua atuação enquanto gestor educacional (cada um recebe uma ficha, anota as suas pistas e as entrega para que se possa iniciar com a memória no encontro seguinte).
Materiais	Equipamentos de informática para projeção, som, materiais impressos, gravador, fichas para registro das memórias do encontro.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Dal'Igna (2021).

Quadro 10 – Segundo encontro do grupo focal: Artesania e cooperação

SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL	
Data do encontro	21/07/2022 (14h às 16h)
Local	Tupandi
Tópico de discussão	Artesania e Cooperação
Subtemas a serem aprofundados	Confiança e cooperação; comunicação e cooperação; pluralidade e cooperação; simpatia/empatia.

Questão norteadora	De que modos e em que medida a cooperação se constitui? Qual a relação da confiança com a cooperação?
Objetivo	Compreender de que modos e em que medida a cooperação se constitui, relacionando e compreendendo esta constituição à confiança estabelecendo relação com os cotidianos da gestão educacional/escolar.
Estímulo para discussão	Compartilhamento da memória do encontro anterior por parte do mediador e conexão com a proposta do segundo encontro, onde assistiremos ao vídeo Empatia, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NGMONxPzTp c
Discussão	Serão formados trios e receberão excertos-base sobre o “entesouramento”, a individualização, o não compartilhamento de informações que compromete totalmente o trabalho bem-feito, cooperativo. Segundo Sennett (2020, p. 44), “Um solista desprovido de coleguismo pode, na verdade, diminuir a vontade dos músicos de tocar bem [...]quando desaparece a cooperação capaz de estabelecer uma forma de compensação: o trabalho se degrada”. Após leitura e diálogo entre os trios sobre a relação do vídeo com os excertos e a temática do encontro, haverá a socialização do trabalho dos trios.
Conexão com o próximo encontro	Tarefa para o próximo encontro: fazer a leitura de excertos do livro <i>O Artífice</i> (Sennett, 2020), que falam sobre a importância do trabalho benfeito. Cada um, como artífice do seu fazer, trará os elementos que compõem a sua oficina enquanto gestores e enquanto docentes da Rede Municipal de Ensino de Tupandi.
Fechamento do encontro:	Pistas suscitadas no encontro para pensar a sua atuação enquanto gestor educacional (cada um recebe uma ficha, anota as suas pistas e as entrega para que se possa iniciar com a memória no encontro seguinte).
Materiais	Equipamentos de informática para projeção, som, materiais impressos, gravador, fichas para registro das memórias do encontro.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Dal’Igna (2021).

Quadro 11 – Terceiro encontro do grupo focal: Artesania e cooperação

TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL	
Data do encontro	04/08/2022 (13h às 15h)
Local	Tupandi
Tópico de discussão	Artesania e Cooperação
Subtemas a serem aprofundados	Habilidade; gestão dos tempos/espacos.

Questão norteadora	Como a artesanaria, o aprender a trabalhar bem, o pensar por meio do fazer, são constitutivos para a construção da cooperação?
Objetivo	Compreender de que maneira a cooperação é construída e qual a relação da artesanaria, do fazer algo benfeito nesta construção.
Estímulo para discussão	Compartilhamento da memória do encontro anterior por parte do mediador e conexão com a proposta do terceiro encontro, onde assistiremos ao vídeo <i>O oleiro</i> , disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7GbB9TtzqE0
Discussão	Inicialmente, cada participante fará a apresentação dos elementos que compõem a sua oficina enquanto gestor e enquanto docente, conforme solicitado no encontro anterior, a partir da seguinte questão: Como as reuniões pedagógicas e os espaços de planejamento dos professores podem ser potencializados para o desenvolvimento/aperfeiçoamento das suas habilidades a partir da compreensão de Richard Sennett? Qual a relação dessa experiência com a oficina? Para ampliar o repertório e adensar as discussões, receberão excertos sobre as temáticas, farão leitura individual, formarão duplas para ampliar as discussões e socializarão com o grande grupo.
Conexão com o próximo encontro	Para pensar: como a minha oficina se relaciona com a comunidade? O que é comunidade? Quem compõe a comunidade? Participantes receberão material impresso com excertos referentes ao próximo encontro, para leitura prévia, a fim de potencializar as discussões no encontro.
Fechamento do encontro:	Pistas suscitadas no encontro para pensar a sua atuação enquanto gestor educacional (cada um recebe uma ficha, anota as suas pistas e as entrega para que se possa iniciar com a memória no encontro seguinte).
Materiais	Equipamentos de informática para projeção, som, materiais impressos, gravador, fichas para registro da memória do encontro.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Dal'Igna (2021).

Quadro 12 – Quarto encontro do grupo focal: Comunidade ética e cidade

QUARTO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL	
Data do encontro	10/08/2022 (14h às 16h)
Local	Tupandi
Tópico de discussão	Comunidade ética

Subtemas a serem aprofundados	Comunidade ética e cooperação para o desenvolvimento da cidadania.
Questão norteadora	Como a artesanaria da gestão educacional e da docência podem contribuir na construção de uma comunidade fundamentadas no princípio da cooperação?
Objetivo	Compreender como e em que medida a artesanaria da gestão educacional e da docência podem contribuir na construção de uma comunidade ética, fundamentadas no princípio da cooperação.
Estímulo para discussão	Diagnósticos realizados junto ao Programa de Profissionalização da Gestão Educacional ²² .
Discussão	Embasados pelas leituras dos excertos já entregues nos encontros anteriores, e de posse dos diagnósticos realizados junto ao Programa de Profissionalização da Gestão Educacional, em duplas, realizarão o movimento de olhar para a para a comunidade para além do território, encontrando pistas para potencializar um novo olhar sobre como o papel da gestão educacional e da docência pode contribuir na construção de uma comunidade pautados na cooperação.
Conexão com o próximo encontro	Tema de casa: refletir e trazer, por escrito, de que forma cada um pode, a partir do seu papel, contribuir com a construção de uma comunidade ética, pautada na cooperação, a fim de (re)configurar a educação e transformar as realidades.
Fechamento do encontro:	Pistas suscitadas no encontro para pensar a sua atuação enquanto gestor educacional (cada um recebe uma ficha, anota as suas pistas e as entrega para que se possa iniciar com a memória no encontro seguinte).
Materiais	Equipamentos de informática para projeção, som, materiais impressos, gravador, fichas para registro das memórias do encontro, diagnóstico do PPGE.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Dal'Igna (2021).

Quadro 13 – Quinto e Sexto encontros do grupo focal: Construção da carta de intenções

QUINTO, SEXTO E SÉTIMO ENCONTROS DO GRUPO FOCAL	
Data dos encontros	18 e 31/08/2022 (14h às 16h) E 21/09/2022 (15h)
Local	Tupandi

²² Durante as assessorias realizadas no Programa de Profissionalização da Gestão Educacional, a Rede Municipal de Tupandi produziu questionários voltados para os diferentes segmentos da comunidade escolar, com o intuito de construir um diagnóstico para posterior elaboração de planos de ação. Os diagnósticos foram inspirados em pesquisas já realizadas sobre o tema. Por exemplo: o que queremos saber sobre os professores? Quem são os docentes do município? O material conta com uma riqueza de dados/informações que será melhor conhecida no decorrer das análises da futura dissertação.

Tópico de discussão	Carta de intenções
Subtemas a serem aprofundados	Relação de todos os subtemas adensados nos encontros.
Questão norteadora	De que modos a gestão educacional, apropriada das concepções de cooperação e comunidade ética, a partir do seu papel na transformação das realidades em seus espaços de atuação, pode contribuir com a (re)configuração da educação?
Objetivo	Construir, de forma colaborativa, uma carta de intenções à educação de Tupandi, embasados e alicerçados sobre os estudos realizados, conectado ao objeto central desta pesquisa, a fim de contribuir com as transformações na educação a partir do papel da gestão educacional e escolar (que já são objeto de estudo e formação do grupo a partir do Programa de Profissionalização da Gestão Educacional).
Estímulo para discussão	Tabela com três colunas: uma com memórias dos encontros anteriores, uma com os excertos referentes às memórias e uma em branco, para construção de possibilidades a partir do vivido.
Discussão	Tendo como norteadores as memórias, os excertos e toda a vivência do grupo focal, os participantes, em grupos, construirão a carta de intenções, a fim de contribuir com a educação da cidade de Tupandi, mobilizando pensações.
Conexão com o próximo encontro	Não há outro encontro previsto. No entanto, penso em construir, junto com o grupo, um encontro para a devolutiva da pesquisa, pós banca de defesa.
Fechamento do encontro:	Um momento celebrativo.
Materiais	Equipamentos de informática para projeção, som, materiais impressos, gravador.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Dal'igna (2021).

Apresentados os caminhos metodológicos que pretendo percorrer, passo agora para a parte III na qual discorro sobre o referencial teórico da pesquisa.

PARTE III

ABRINDO A CAIXA DE FERRAMENTAS



4 CONTRIBUIÇÕES DOS CONCEITOS DE COOPERAÇÃO E COMUNIDADE ÉTICA COM O CAMPO DA GESTÃO EDUCACIONAL

Neste capítulo, abordo os conceitos de cooperação e sua relação com a comunidade ética, pensando em possibilidades de (res)significação do papel da gestão educacional. Para tal, ele foi dividido em duas seções que abordam, de forma sequencial, os conceitos: cooperação e comunidade e suas relações com a gestão.

Importa dizer que este trabalho foi inspirado, em grande medida, na trilogia *Homo Faber*, realizada por Richard Sennett, composta pelas obras *O artífice* e *Juntos*, em que o autor estudou a artesanaria e a cooperação envolvidas na construção de uma sociedade. Deste modo, as obras do autor são citadas muitas vezes no meu estudo, pois o desafio a que me propus foi justamente o de seguir a sua linha de argumentação no sentido de compreender e aprofundar possibilidades de cooperação e de artesanaria. Um dos autores que também serviu como uma das principais referências bibliográficas da pesquisa, especificamente na discussão sobre comunidade, foi Zygmunt Bauman (2003), que pauta de forma clara a diferença entre comunidade ética e comunidade estética na Contemporaneidade.

Conforme já mencionado, penso que as discussões realizadas no campo da gestão educacional carecem de um olhar mais profundo sobre cooperação no sentido de artesanaria, de gestão dos tempos/espacos e do trabalho com a pluralidade, bem como podem contribuir muito para a dimensão da eticidade e do seu compromisso com a comunidade.

4.1 Sobre o Eu que Coopera no Cotidiano Escolar

Nesta seção, a temática central é a cooperação, que tem um lugar e significado muito importante à Sicredi Serrana, ao meu trabalho no cotidiano e sobretudo a esta pesquisa.

Como já apresentado na Parte I, o Sistema Sicredi, por meio da Fundação Sicredi, desenvolve, junto às comunidades em que atua, diversos programas que materializam os princípios do cooperativismo. O principal programa de responsabilidade social do Sicredi é o Programa A União Faz a Vida (PUFV), também já apresentado na Parte I.

O PUFV, que tem como objetivo desenvolver atitudes e valores de cooperação e cidadania em ambiente escolar, utiliza-se da metodologia de projetos como ferramenta para atingir este objetivo. Inúmeros processos formativos são realizados por assessores de educação

(estudiosos e/ou pesquisadores da área da educação), que, com docentes, tecem reflexões e ações acerca dos princípios do Programa, que são cooperação e cidadania.

Em seus referenciais teóricos e metodológicos, o Programa conta com uma obra que aborda os princípios do PUFV e a interface com a Gestão Escolar, intitulada: *O Programa A União Faz a Vida na Gestão Escolar: Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar*, organizado por Lehenbauer e Pacheco. Segundo as autoras, “O sentido de cooperação que buscamos é bastante amplo. Não se trata simplesmente de colaborar com um grupo, de participar, de olhar para o outro em determinado momento”. (LEHENBAUER e PACHECO, 2019, p. 8).

Para o Sicredi, conforme apresentado,

Cooperação é um valor e, como tal, quando incorporado, passa a fazer parte do dia a dia do indivíduo. Implica considerar que colaborar, participar e cooperar contribui para o desenvolvimento de todos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento social. Pensar no todo é assumir os cuidados com a coletividade sem esperar que forças externas, como os governos, cuidem de nós permanentemente, ou seja, responsabilizar-se por questões que podem ser resolvidas no contexto de pequenas comunidades. É ter consciência e acreditar que o objetivo comum é responsabilidade de cada um e que só poderá ser efetivamente alcançado com a cooperação de todos. Neste sentido, se cada sujeito social acreditar na força da coletividade e se esta prosperar e atuar de forma comprometida, a realidade se transformará. Para isso, é preciso cultivar a confiança mútua e o reconhecimento recíproco da capacidade de cada um. Unidas, as capacidades individuais se constituem em um movimento coletivo e, a partir dele, constroem o bem comum. (LEHENBAUER; PACHECO, 2019, p. 8).

Como já destacado anteriormente, e não é o tema central desta pesquisa, o Sicredi, uma vez que atua junto às Secretarias de Educação, contribui, de certos modos e em certa medida, para a construção de subjetividades e incide sobre as práticas educativas dos espaços. Esta temática carece de estudos mais aprofundados, mas convém chamar à atenção sobre esta perspectiva, visto que os Programas apresentam conceitos (naturalizados?) e, a partir deles, realizam formações com o campo da educação.

Mas afinal, como o desenvolvimento social e a corresponsabilização podem ser praticados? De que modos poderá haver a mobilização a favor da cooperação? O que é mesmo cooperação? Como ela se constitui? Na configuração do modo de vida contemporâneo, de uma racionalidade neoliberal²³, como estabelecer a cooperação? O que acontece com o indivíduo

²³ O fenômeno da racionalidade neoliberal e seus efeitos na Contemporaneidade, a partir de Dardot e Laval (2019) e de outros autores, são objeto de estudos do grupo de pesquisa do qual faço parte, que é coordenado pela Profa. Dra. Viviane Klaus. A racionalidade neoliberal não é o foco deste estudo, no entanto, os conceitos de cooperação e comunidade ética foram discutidos no contexto do neoliberalismo.

para que não coopera? Para refletirmos sobre estas perguntas, organizei a presente seção em três subseções.

Na primeira, denominada *Mudanças no Mundo do Trabalho e o Eu que Não Coopera*, retomo elementos da história para entender as mudanças no mundo do trabalho, no que diz respeito ao modo de organização do trabalho, resgatando elementos da sociedade industrial, do fordismo e do pós-fordismo, estabelecendo uma conexão com a contemporaneidade. Busco compreender, neste resgate, o que pode ter contribuído para a individualização do sujeito e a não cooperação. Estabeleço, ainda, relação entre as mudanças do mundo do trabalho e o eu que não coopera, conforme apresentado por Sennett (2020).

Na segunda subseção, *Artesania e a Importância da Confiança para a Cooperação*, estabeleço um diálogo com Sennett (2020), em sua obra *O Artífice*, que nos ajudará a pensar e compreender, por meio de exemplos, como a artesania, o aprender a trabalhar bem, não trabalhando contra as forças resistentes, mas sim pensando por meio do fazer, é constitutivo para a construção da cooperação.

Na terceira subseção, intitulada: *A arte de Cooperar e a Cooperação como Natureza Humana*, busco compreender, embasado na obra de Sennett (2020) *Juntos: os Prazeres, os Rituais e a Política da Cooperação*, quais as possibilidades para a construção arte da cooperação, objetivando uma sociedade que prospera, e não uma sociedade individualista e que prima pela concorrência.

4.1.1 Mudanças no Mundo do Trabalho e o Eu que Não Coopera

Para iniciar nosso diálogo a respeito do “eu que não coopera” e compreendermos a relação deste com as transformações no mundo do trabalho, resgatarei elementos da história, trazendo pistas sobre o processo de individualização e de responsabilização do sujeito pelos seus sucessos e fracassos, aspecto característico das relações de trabalho contemporâneas, que têm sido pautadas pelo neoliberalismo. Para tal, retomarei de forma breve a historicidade das transformações do trabalho na passagem da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial.

Diversos acontecimentos foram transformando e constituindo a sociedade, até a contemporaneidade, sendo que “alguns acontecimentos provocaram mudanças abruptas na sociedade. São acontecimentos definidos como paradigmáticos, pois deixam para trás uma realidade que não retornará mais ou manifestar-se-á apenas através de vestígios do que outrora foi hegemônico”. (SANSON, 2010, p. 7).

Um dos grandes acontecimentos históricos foi a Revolução Industrial no século XVIII. Até aquele momento, o mundo era essencialmente rural, organizado em torno de aldeias, castelos e poucas cidades. A população era constituída de camponeses, artesãos, monges, guerreiros, andarilhos, mendicantes e mercadores. “O enquadramento sociopolítico desse período histórico define-se a partir daquilo que se denominou de feudalismo ou sistema feudal”. (SANSON, 2020, p. 7).

A partir desta Revolução, o trabalho e a maneira de os sujeitos se relacionarem com ele mudam significativamente. De acordo com Sanson (2020), na Idade Média, o trabalho é pouco valorizado, não está no centro das relações sociais, não é reconhecido socialmente e é visto com menosprezo. Inicialmente, tinha relação direta com a interpretação religiosa em relação à criação do mundo, sendo visto como punição ao pecado original.

A partir do século XVI, ocorre um lento, mas vigoroso processo de mudança do sentido do trabalho. A valorização do lugar que o trabalho passará a ocupar na sociedade é resultado de três processos: a) uma releitura teológica do papel que o trabalho desempenha na Criação de Deus; b) o prenúncio de um determinado tipo de modernidade que deseja desacorrentar o homem de Deus; c) pela tese do liberalismo que emerge com força no século XVIII. Esses processos confundem-se e operam uma radical mudança que confere ao trabalho um novo sentido. (SANSON, 2010, p. 9).

É sobre este último processo que seguiremos dialogando, buscando compreender as mudanças no mundo do trabalho. Esta nova forma de pensar o trabalho, lançada especialmente pelo liberalismo, no século XVIII, contribui para a reviravolta definitiva da importância que o trabalho passa a ter na sociedade. Sanson (2020) cita Adam Smith²⁴ como precursor da filosofia liberal. Sua principal contribuição está no princípio da divisão do trabalho, objetivando aumentos da produção e a produtividade, sendo ainda precursor das bases do livre mercado, no qual o trabalho passa a ser uma mercadoria como qualquer outra.

Sanson (2010) destaca que o liberalismo anuncia a sociedade industrial. As condições para o ingresso em num novo estágio histórico estão maduras, e a irrupção da Revolução Industrial é o resultado desse processo. Neste sentido, ocorre uma mudança significativa nas relações entre os sujeitos e o trabalho, resultando ainda em produção de subjetividades:

No novo modo produtivo, progressivamente, o sujeito do trabalho, o trabalhador, perderá o controle sobre o seu trabalho, o qual será fragmentado e ele, o trabalhador, será despojado do seu saber, transformando-se em apêndice do processo produtivo. O assujeitamento do trabalhador ao capital é resultante de um longo percurso. A trajetória de subsunção formal e real, do trabalho ao capital, tem sua origem na

²⁴ Adam Smith, (1723-1790) foi um economista e filósofo escocês. É considerado o pai da economia moderna e o mais importante teórico do liberalismo econômico do século XVIII. Sua principal obra, *A Riqueza das Nações*, é referência para os economistas. (FRAZÃO, [2022?]).

apropriação do modo de produção artesanal, evolui como trabalho manufaturado e se efetiva plenamente na grande indústria, com a introdução da maquinaria que substitui a ferramenta. (SANSON, 2010, p. 15).

Há, assim, uma reconfiguração do modo de organização do trabalho. A incorporação do trabalhador pelo capital faz-se aos poucos; e é sobre a base técnica do trabalho artesanal que o modo de produção capitalista se instala. O que antes era produzido de forma artesanal passa a ser segmentado; e o trabalhador realiza apenas uma parte de todo o processo fabril, não se permitindo que ele tenha o controle sobre todos o processo de trabalho e produção. Esta decomposição do trabalho, ao mesmo tempo em que segmenta o processo fabril, obriga o trabalhador a se especializar em determinados ofícios.

Esse dado tem a sua importância porque, apesar da divisão manufatureira no processo de trabalho fragmentar as tarefas, desqualificar e desvalorizar a força de trabalho, tem-se ainda um residual de participação autônoma dos trabalhadores no processo produtivo. A total subsunção do trabalhador ao capital dar-se-á com a introdução da maquinaria, que romperá com os laços residuais de autonomia no trabalho. (SANSON, 2010, p. 17).

Para Sennett (2020, p. 19), a “Habilidade artesanal designa um impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho benfeito por si mesmo”. Como poderá, então, o trabalhador, com a introdução de maquinaria, sentir-se capacitado a realizar um trabalho benfeito²⁵?

Têm-se aqui elementos de uma subjetividade com traços de resistência, na medida em que o capital não expropriou por completo o conhecimento do trabalhador, ao contrário, o modo produtivo da manufatura precisa desse saber operário. Ao mesmo tempo em que o trabalhador disponibiliza o seu conhecimento, esse é utilizado como recurso de barganha frente ao capital. (SANSON, 2010, p. 18).

Os efeitos desta “maquinaria” que executa as mesmas operações que o trabalhador realizava antes com ferramentas semelhantes é devastador. As novas formas de trabalho produzem efeitos nos modos de viver e se organizar na sociedade, e implica a produção de subjetividades, no sentido da interação, criação, inventividade e autonomia empobrecidos. A caracterização desse tipo de trabalho tem relação direta com o modelo de trabalho fordista, onde

A maquinaria volta-se contra o próprio trabalhador, contra a sua autonomia, a sua capacidade de criação, de reconhecimento naquilo que faz. Há uma cisão do todo corpóreo do trabalho, o seu valor fica reduzido à venda de energia física, e a capacidade de raciocínio do trabalhador é dispensada. Há uma fragmentação, um

²⁵ Utilizarei o termo “benfeito” conforme descrito por Sennett (2020).

fracionamento do trabalhador, que o reduz enquanto pessoa e o direciona à dominação e à exploração maiores. (SANSON, 2010, p. 22).

Esta forma fabril, do capitalismo industrial, foi idealizada por Henry Ford em fins do século XVIII. O fordismo, apesar de não ter uma ampla difusão antes de 1945, data de 1914, quando Ford introduziu o dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha de montagem de carros. Harvey (2001, p. 131) acredita que “o fordismo do pós-guerra tem de ser visto menos como um mero sistema de produção em massa do que como um modo de vida total”. Este modelo encontra similaridade com as teorias keynesianas, pela necessidade de um Estado ativo e protagonista na regulação econômica. As ideias de Keynes, associadas ao fordismo e ao movimento operário em ascensão, fundaram o estado do bem-estar social. “O fordismo não se resume, portanto, a um simples processo de organização do trabalho, mas influencia as ideias econômicas e políticas do seu tempo”. (SANSON, 2010, p. 23-24).

Neste sentido ainda, Sanson (2010) apresenta o fordismo como a essência da sociedade industrial, uma sociedade que traz um sentido produtivo à vida individual e coletiva, determinando características subjetivas bem-delineadas ao trabalho. “Na sociedade industrial do século XX, grandes corporações, racionalização, reconhecimento do lugar social, *definição clara de tarefas, o tempo linear, a rotina, a estabilidade*, constituíram-se em um porto seguro de toda uma geração operária”. (SANSON, 2010, p. 24, grifos do autor). Na sociedade fordista, o trabalho passa a ocupar definitivamente o lugar central na vida das pessoas.

É o trabalho que identifica, determina, distingue, classifica e marca de modo decisivo as relações sociais. Se no mundo fabril do início da Revolução Industrial, o trabalho era visto como condição indispensável para a sobrevivência, com o fordismo ele é mais do que sobrevivência, é sobretudo identidade, compreendida como o conjunto de valores, partilha de interesses comuns, modos de agir e pensar de um grupo social ou de determinada sociedade. (SANSON, 2010, p. 24).

O fordismo era a autoconsciência da sociedade moderna em sua fase pesada, volumosa ou imóvel e enraizada, sólida. (BAUMAN, 2001). Pode-se dizer, ainda, que

[...] o fordismo levava ao extremo a divisão do trabalho, onde cada trabalhador executa uma tarefa, medida com a máxima precisão possível por estudos de projeção do movimento no tempo; a produção é avaliada em termos de metas, mais uma vez, inteiramente quantitativas. (SENNETT, 2009, p. 59).

Com o fordismo, a relação do sujeito com o trabalho se modificou. Pode-se dizer que esse modelo favoreceu a emprego dos trabalhadores especialistas em relação aos artesãos qualificados. (SENNETT, 2021). O trabalho dos especialistas exigia operações com pouco

pensamento ou julgamento em relação ao trabalho de artesanato anteriormente executados. O fordismo também contribuiu para a reconfiguração da relação dos trabalhadores com o tempo, que antes era controlado pelo sujeito.

Para elucidar a relação com o tempo, Sennett (2021) aponta que os sinos das igrejas, desde o século seis, marcavam o tempo em unidades religiosas do dia; e os beneditinos, no início da Idade Média, deram um passo importante na marcação do tempo, quando passaram a tocar os sinos a fim de marcar as horas de trabalhar, de comer, além das de rezar. Posteriormente, na época do fordismo, relógios de pulso já substituíam os sinos das igrejas, de modo que “o tempo deixara de depender do espaço. Esta configuração de tempo revelar-se-ia uma tragédia humana”. (SENNETT, 2021, p. 40).

O fato de os trabalhadores terem tido suas tarefas segmentadas e terem de produzir, por meio de um trabalho repetitivo, suas atividades, os condenaria a um dia de tédio mortal, onde, hora após hora, tinham a sensação de realizarem um trabalho mesquinho. Sennett (2021) destaca que a rotina pode tornar-se autodestrutiva, pois os seres humanos perdem o controle sobre seus próprios esforços. A falta de controle sobre o tempo de trabalho significa morte espiritual, indo de encontro ao que defendiam os beneditinos, que tinham uma visão diferente em relação ao tempo, como já destacado anteriormente. “A rotina industrial ameaça degradar o caráter humano em suas próprias profundezas”. (SENNETT, 2021, p. 41).

A relação do sujeito com o tempo, sua administração tempo/movimento, passou a ser do dono da fábrica e não mais do trabalhador. O tempo racionalizado, propiciado pelo fordismo, permitia que os indivíduos encarassem suas vidas com poucas expectativas de futuro, afetando profundamente a vida subjetiva, estabelecendo firmeza de propósitos. “A sociedade industrial, tendo o fordismo como a sua síntese maior, encerrou os sujeitos do trabalho em uma ‘jaula de ferro’”. (SANSON, 2010, p. 24). Porém, é importante ressaltar que a

[...] rigidez permitia que as pessoas formassem uma “narrativa de vida e relações sociais no interior da instituição”, de modo que se pode afirmar que o “preço que os indivíduos pagavam pelo tempo organizado podia ser a liberdade ou a individualidade; a ‘jaula de ferro’ era ao mesmo tempo prisão e lar”. (SENNETT, 2019, p. 165-166).

Esta divisão e a rotina sem o controle do trabalho pelo trabalhador são a essência do tempo transformado em produto. “A rotina pode degradar, mas também proteger; pode decompor o trabalho, mas também compor uma vida”. (SENNETT, 2021, p. 49).

A rigidez estudada por Sennett tem relação com o que Bauman (2001) destaca sobre o fordismo, quando afirma que “era a autoconsciência da sociedade moderna em sua fase pesada,

volumosa, ou imóvel e enraizada, sólida”. (BAUMAN, 2001, p. 75). Bauman chamou este tempo de “modernidade sólida, de capitalismo pesado, tempo do engajamento entre capital e trabalho fortificado pela mutualidade de sua dependência” (2001, p. 182), pois trabalhadores dependiam do emprego para sua sobrevivência, e o capital dependia de empregá-los para sua reprodução e crescimento.

Para compreender esta solidez da sociedade industrial, Sennett (2021), apresenta algumas características que sintetizam o anteriormente exposto, quando afirma que o trabalho é a centralidade das instituições, que as pessoas provam seu valor pelo trabalho e que, assim, não trabalhar passa a ser visto como um constrangimento. Nesse período, apesar de todas as críticas à fragmentação do trabalho, o autor chama a atenção aos laços de solidariedade que eram estabelecidos entre os trabalhadores, que passam a se identificar em classe social e se orgulham de sua posição social, identificando-se com seu fazer, sua profissão, dificilmente mudando para outra. Era a época em que os trabalhadores iniciavam sua carreira e a findavam, muitas vezes, no mesmo trabalho, na mesma empresa, pois o trabalho era perene, possibilitando a construção de laços de fidelidade, companheirismo, amizade e lealdade. A confiança, que será abordada mais adiante de forma mais adensada, é ponto central nesta época; a competição entre os trabalhadores por ascensão profissional é reduzida, e a recompensa para a uma vida inteira de trabalho é assegurada pela aposentadoria.

O trabalho é tido como caráter, um *ethos*; e valores são construídos em uma forma particular de enxergar o mundo e de se relacionar com ele, objetivando a coletividade.

É a partir desses laços fortes que os trabalhadores construíram as suas resistências, os seus mecanismos de defesa e as suas organizações como um sujeito coletivo, sujeito que estabelece lutas sociais e é capaz de ações coletivas: greves, manifestações, pautas de reivindicação, enfrentamentos. (SANSON, 2010, p. 26).

Esta modernidade sólida, acima destacada, vai se modificando. A solidez vai se liquefazendo²⁶ em uma nova racionalidade. Naturaliza-se a fala de que tudo é mutável a qualquer tempo. Espera-se que os trabalhadores sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente e dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais. Como destaca Klaus (2011, p. 118): “A partir principalmente da década de 1970, a rigidez e a burocracia serão altamente problematizadas, de tal forma que na atualidade em nome da permanente inovação, abolimos a rotina”. É o começo de uma nova era. “Assim como a Revolução Industrial foi o gérmen de um novo tempo, a sociedade pós-

²⁶ Inspirado em Bauman (2001): Modernidade líquida

industrial anuncia uma nova página na história, uma tendência que tende a tornar-se hegemônica”. (SANSON, 2010, p. 29). A concepção de mundo, a forma de organizar o trabalho e as relações econômicas e sociais da sociedade industrial estão sendo abandonadas.

Sennett (2021, p. 50) corrobora: “estamos numa linha divisória na questão da rotina. A nova linguagem de flexibilidade sugere que a rotina está morrendo nos setores dinâmicos da economia. Contudo, a maior parte da mão de obra permanece inscrita no círculo do fordismo”. Mudanças na forma de organização do trabalho deram espaço para uma nova revolução. Não se sabe ao certo o momento em que ela aconteceu. No entanto,

Uma das alavancas poderosas dos dois acontecimentos, entretanto, tem por de trás de si a mesma dinâmica: a introdução de inovações tecnológicas no processo produtivo. Assiste-se agora a uma revolução das forças produtivas comparável à mesma envergadura produzida pela Revolução Industrial. Trata-se da Revolução Tecnológica, para outros, Revolução Informacional, a qual traz consigo a novidade da introdução de novas máquinas-ferramentas, com mais recursos, incorporando tecnologia informacional. (SANSON, 2010, p. 30).

Assim, se estabelece uma nova relação entre sujeito e trabalho, e a relação entre homem e máquina também muda. Novas subjetividades são criadas. “Estamos diante de uma nova revolução. Nesta revolução, o conhecimento é utilizado para gerar mais conhecimento, num processo cumulativo sem fim”. (SANSON, 2010, p. 32). A partir de então, o conhecimento torna-se, ao mesmo tempo, um recurso e um produto, exigindo do trabalhador a capacidade de incorporar o seu conhecimento no processo produtivo. Esta relação é embasada na flexibilidade.

Nas épocas anteriores, o conhecimento empregado se esgotava a partir do momento do invento, e as pessoas passavam a usar o produto criado. Agora as regras do jogo parecem outras. É preciso aprender durante a vida toda, e nenhum conhecimento parece suficiente. Os trabalhadores estão concorrendo consigo mesmos o tempo todo. Para Sanson (2010), na sociedade pós-industrial, o conhecimento, a comunicação e a cooperação, ativados sobretudo pela Revolução Informacional, passam a ser considerados como os principais recursos demandados ao sujeito do trabalho, algo que, na sociedade industrial, era renegado. Assim, o saber e o conhecimento, tidos como recursos imateriais, enriquecem o trabalho.

De acordo com Sennett (2021), nos confrontamos com um novo modelo de capitalismo. Chamado de capitalismo flexível, este enfatiza a flexibilidade, ataca as formas rígidas de burocracia e a rotina cega, defendendo que assim haverá mais “liberdade em suas vidas”. No entanto, esta é uma maneira de causar instabilidade às pessoas, impondo novas formas de controle sobre elas.

Diferentemente da modernidade sólida, os “líquidos”, como defende Bauman (2001), se movem facilmente. “Eles ‘fluem’, ‘escorrem’, ‘esvaem-se’, ‘respingam’, ‘transbordam’, ‘vazam’, ‘inundam’, ‘borrifam’, ‘pingam’ são ‘filtrados’, ‘destilados’ diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho.” (BAUMAN, 2001, p. 8).

Estamos diante de uma nova forma de ser e estar na sociedade. Ao encontro disso, Almeida, Bracht e Gomes (2009) destacam que “a incerteza privatizada, fragilidade dos laços humanos, flexibilidade e precariedade no trabalho, criminalização da pobreza e encolhimento do espaço público” são alguns traços da nova situação em que vivemos. “É essa oposição entre *solidez* e *liquidez* que permite a ele explicar a distinção entre o nosso modo de vida moderno e aquele vivido por nossos antepassados”; sendo que, “se a solidez era a argamassa do projeto ordenador, a fluidez é o que melhor caracteriza as estratégias de vida na sociedade contemporânea”. (ALMEIDA, BRACHT; GOMES, 2009, p. 32, grifos dos autores).

Esta flexibilização e este mundo “líquido”, esta nova economia, traem o desejo pessoal da liberdade. Está posto um novo sistema de poder, uma nova forma de subjetivação. De acordo com Sennett (2021, p. 54), “A repulsa à rotina burocrática e a busca da flexibilidade produziram novas estruturas de poder e controle, em vez de criarem as condições que nos libertam”. O autor destaca que esta nova subjetivação, a partir de um novo sistema de produção de sujeitos flexíveis, consiste basicamente por três elementos: “reinvenção descontínua de instituições, especialização flexível de produção e concentração de poder sem centralização”. (SENNETT, 2021, p. 54).

Em relação a estes elementos, Sennett (2021) chama a atenção para a reinvenção descontínua das instituições, pois esta flexibilização, que ataca a rotina burocrática, deseja reinventá-las, com o objetivo de que o presente se torne descontínuo com o passado. Está aqui um elemento importante para pensarmos também a gestão educacional. Quantas vezes pensamos nos processos de descontinuidade, não preservação de memórias e histórias? Há de se ter cuidado com os modernismos, pois “a crença da administração moderna repousa sobre a teoria de que redes elásticas são mais abertas à reinvenção, se comparadas com o sistema fordista. Diz-se que a rede é mais frouxa, pode-se retirar uma parte sem destruir outra. No entanto, o sistema é frágil, frouxo, incoerente”. (SENNETT, 2021, p. 54).

Para elucidar este movimento, o autor apresenta o exemplo da reengenharia: “Um mecanismo que consiste em remover camadas, oferecendo a um menor número de administradores, controle sobre um maior número de subordinados”. Vale salientar que o principal resultado da reengenharia é a redução de empregos, aumentando, na mesma medida,

a desigualdade, pois só uma minoria se recoloca no mercado com os mesmos salários ou maiores a partir desta prática. “Em resumo, reengenharia invoca uma operação compacta, conseguida com um decisivo rompimento com o passado. Esta sugestão de eficiência é enganadora e se dá precisamente porque a reengenharia pode ser um processo altamente caótico”. (SENNETT, 2021, p. 56).

Tornou-se claro para muitos líderes empresariais, em meados da década de 1990, por exemplo, que só na vida de fantasia e muitíssimo bem paga dos consultores pode uma organização definir um novo plano de negócios, enxugar-se e “replanejar-se” à perfeição, e depois tocar em frente o novo projeto. (SENNETT, 2021, p. 57).

Sennett (2021) nos ajuda a pensar sobre o fenômeno da reengenharia, quando as empresas, a partir do momento em que a adotam, se tornam disfuncionais; e as mudanças, em vez de seguirem um mesmo rumo, um mesmo propósito, vão para lados distintos e muitas vezes conflitantes. Assim, frequentemente, uma empresa, depois de experiências frustrantes, volta a utilizar os processos tal qual operava no passado. Estas reviravoltas e esta flexibilidade podem ser percebidas como “o fim do capitalismo organizado”²⁷, quando o novo regime atacou os males da rotina em nome da maior produtividade.

Os motivos do fracasso apresentado por todo este processo de reengenharia são evidentes: o moral e a motivação dos trabalhadores caíram acentuadamente nos vários arrochos de redução. Os trabalhadores sobreviventes ficaram mais à espera do próximo golpe do machado, que exultantes com a vitória competitiva dos demitidos. [...] Empresas perfeitamente viáveis são estripadas ou abandonadas, empregados capazes ficam à deriva, em vez de ser recompensados, simplesmente porque a organização deve provar ao mercado que pode mudar. (SENNETT, 2021, p. 58-59).

O segundo elemento característico da flexibilidade é a especialização flexível (SENNETT, 2021), que tenta pôr, cada vez mais rápido, produtos variados no mercado. Este elemento, esta nova configuração, é a oposição ao modelo fordista, onde o mundo externo determina a estrutura interna das organizações. Como exemplo, Sennett (2021) apresenta o regime flexível como um regime tanto político como econômico, e cita como exemplo as economias políticas nos modelos do “Reno” – que existe há mais de um século na Alemanha, França, Holanda, Itália, Japão, Escandinávia e Israel, em que os sindicatos de trabalhadores e a administração dividem o poder, e o aparelho assistencial do governo proporciona uma rede de segurança aparentemente compacta de benefícios em pensões, educação e saúde – e no modelo “anglo-americano” – Grã-Bretanha e Estados Unidos, que dá mais espaço ao capitalismo de livre mercado.

²⁷ Expressão usada pelos sociólogos Scott Lash e John Urry (1983).

Ambos os modelos, tanto o renano, quanto o anglo-americano, podem comportar-se de maneira flexível e eficiente à mutante demanda do mercado e a densa rede renana por ser mais responsiva à demanda de consumo que sua prima neoliberal, que estabelece uma batalha incerta contra a interferência do governo e decidida a aniquilar os competidores.[...]A relação entre mercado e estado contribui para a verdadeira diferença entre os dois regimes, sendo o renano mais amistoso com a burocracia do governo e que tende a pôr freios na mudança quando seus cidadãos menos poderosos sofrem, enquanto o anglo-americano tende mais a seguir as mudanças na organização e nas práticas do trabalho, mesmo quando os fracos podem pagar o preço, além de operar com o princípio de que o governo é o culpado até prova em contrário. [...] Assim, muitas vezes se aplica o rótulo de “neoliberalismo” ao modelo anglo-americano (“liberal” no sentido de não regulado); e o de “capitalismo de estado” ao do Reno”. (SENNETT, 2021, p. 60).

Estes regimes têm defeitos distintos: o anglo-americano tende a ter menos desemprego, mas mais desigualdade salarial. No regime renano, a distância salarial não tem se mostrado evidente, e o desemprego gera alerta, dado o mercado de trabalho estagnado.

O estabelecimento dessas diferenças enfatiza um fato simples. A operação da produção flexível depende de como a sociedade define o bem comum. O regime anglo-americano tem poucas limitações políticas à desigualdade de riqueza, mas pleno emprego, enquanto as redes assistenciais dos estados renanos, mais sensíveis aos trabalhadores comuns, são um estorno à criação de emprego. Qual dos males vamos tolerar, depende do bem que buscamos. Por isso é útil a palavra “regime”; sugere os termos de poder nos quais se permite que operem os mercados e a produção (SENNETT, 2021, p. 63).

A terceira característica do regime flexível é a concentração sem centralização. (SENNETT, 2021). Esta característica sugere um paradoxo: a concentração de poder sem centralização de poder. A grande afirmação em favor desta nova organização é que há uma descentralização do poder, onde as pessoas de categorias inferiores das organizações têm mais controle sobre suas atividades. Segundo Sennett (2021, p. 63), “Certamente é uma afirmação falsa, em termos das técnicas empregadas para desmontar os velhos colossos burocráticos”. O autor menciona que a sobrecarga administrativa de pequenos grupos de trabalho com muitas tarefas diversas é uma característica frequente da reorganização empresarial, o que exige imensos poderes de comando. Esta nova ordem traz novas formas de poder, arbitrarias, desiguais, para dentro das organizações, gerando ainda mais desigualdades. Novos modelos de concentração sem centralização são criados a todo tempo, em uma estrutura que não tem mais a clareza de uma pirâmide, o que tornou a estrutura institucional mais complexa, e não mais simples. “Assim, a palavra ‘desburocratização’ é enganadora, além de desgraciosa. Nestas instituições, a dominação do alto é ao mesmo tempo forte e informe”. (SENNETT, 2021, p. 64).

Para compreender como os três elementos do regime flexível se juntam, basta observar como acontece a organização do tempo no local de trabalho.

Algumas empresas adotaram inclusive o que chamaram de “flexitempo”, um modelo de trabalho onde muitas pessoas trabalham em horários diferentes, o que sugere uma liberação do tempo de trabalho, um benefício do modelo de trabalho, que vai de encontro à rotina padronizada. (SENNETT, 2021, p. 67).

No entanto, as realidades deste flexitempo podem ser outras. Embora pareça prometer maior liberdade, está, ao contrário, gerando uma estrutura de maior controle. A jaula, que antes era de ferro, agora parece ter se transformado em uma grande bolha invisível e imperfurável. O modelo mais recente de flexitempo é o modelo de trabalho em casa.

“Este regime tem criado inúmeras formas de controle para regular os ausentes do escritório, e supervisão do trabalho dos ausentes do trabalho é maior do que para os presentes”. Assim, os trabalhadores trocam uma forma de submissão ao poder – cara a cara – por outra, eletrônica. “A lógica métrica do tempo passou do relógio para a tela do computador”. Na revolta contra a rotina, a aparência de nova liberdade é enganosa. “O tempo nas instituições e para os indivíduos não foi libertado da jaula de ferro do passado, mas sujeito a novos controles do alto para baixo. O tempo da flexibilidade é o tempo de um novo poder”. Há de se destacar que “flexibilidade gera desordem, mas não livra das limitações”. Uma estrutura de caráter bastante diferente surge entre os que exercem o poder dentro desse complicado regime moderno. “Eles são livres, mas é uma liberdade amoral”. (SENNETT, 2021, p. 69).

Estamos em um novo mundo – um mundo, inclusive, da ausência atemporal; um mundo em que o vencedor é o que consegue viver o caos; um mundo que exige ao sujeito um novo jeito, uma nova forma de viver e se relacionar consigo mesmo e com o outro – quando este sujeito ainda tem a capacidade de perceber o outro ou a coletividade. Segundo Sennett (2021, p. 72), “[...] a de alguém que tem a confiança de permanecer na desordem, alguém que prospera em meio ao deslocamento.” Os “verdadeiros vencedores”, inseridos na lógica da concorrência do capitalismo pós-industrial, não sofrem com a fragmentação. Ao contrário, são estimulados por trabalhar em muitas frentes diferentes ao mesmo tempo; é parte da energia da mudança irreversível.

Capacidade de desprender-se do próprio passado, confiança para aceitar a fragmentação: estes são dois traços de caráter entre pessoas realmente à vontade no novo capitalismo. São traços que encorajam a espontaneidade, que é na melhor das hipóteses, neutra. Esses mesmos traços de caráter que geram a espontaneidade se tornam mais autodestrutivos para os que trabalham mais embaixo no regime flexível. Os três elementos do sistema de poder flexível corroem o caráter de empregados mais comuns que tentam jogar segundo as mesmas regras. (SENNETT, 2021, p. 73).

Estamos diante de uma nova racionalidade; um novo jeito de ser e estar no mundo; um mundo que busca produzir sujeitos flexíveis; um mundo onde o caráter vai sendo corroído, aos poucos, sem nem mesmo os sujeitos perceberem. Sennett (2021) alerta para a corrosão do caráter e tudo o que há de mais estável na personalidade humana. Vão-se os laços com os outros,

os valores, as referências. Tudo se torna efêmero. Tudo é volátil, solúvel. Nada permanece. Tudo passa. As relações sociais são transitórias, de modo a não se estabelecerem e se fortalecerem as relações de confiança, lealdade e fidelidade.

Tais relações se inscrevem na racionalidade neoliberal. Para Dardot e Laval (2016), “o neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido, de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida”. O neoliberalismo é uma racionalidade, um sistema normativo e faz com que vivamos num mundo de concorrência generalizada; e pode, ainda, ser definido com um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo. Os autores afirmam que o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. “Com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a *forma de nossa existência*, ou seja, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16, grifos dos autores)

Este regime prevê a constituição de novos sujeitos, diferentes do sujeito produtivo das sociedades industriais. Estamos diante de um sujeito em formação, o qual Dardot e Laval (2016) caracterizam como hipermoderno, impreciso, flexível, precário, fluido, sem gravidade. Tais discursos se potencializam e geram a constituição de um sujeito neoliberal, um sujeito empresarial, um homem eficaz, um neossujeito²⁸ capaz de se autogovernar.

Não estamos mais falando das antigas disciplinas que se destinavam, pela coerção, a adestrar os corpos e a dobrar os espíritos para torná-los mais dóceis – metodologia institucional que se encontrava em crise havia muito tempo. Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra. Para isso, deve-se reconhecer nele a parte irredutível do desejo que o constitui. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

Estas características passam a ser constitutivas para uma nova lógica de mercado, a lógica da concorrência. Dardot e Laval (2016, p. 246) descrevem: “Como notava em 1967 um observador dos primeiros passos dessa construção, ‘o *concorrencialismo* está substituindo o liberalismo de antigamente’. Essa é, acrescentava, a “ideia de base do neoliberalismo contemporâneo”. Este trecho nos convida a pensar sobre concorrência e competição. A concorrência parece estar alicerçada em uma oportunidade sem regras, num jogo de vale-tudo. Invisibiliza-se o outro, fragiliza-se a coletividade. Na competição, obedecem-se às regras,

²⁸ Adjetivo apresentado por Dardot e Laval (2016, p. 327).

inclusive para uma relação ganha-ganha, ou para atingir objetivos comuns. Mais adiante, voltarei a pensar sobre a competição, juntamente com Sennett (2020).

E não só o mercado se modificou. A racional fábrica de neossujeitos flexíveis passou a adotar também a lógica da concorrência e a definir o humano como capital. Na Inglaterra da Revolução Industrial, o trabalho podia ser concebido como a aplicação da força bruta dos trabalhadores individuais, que, a princípio, eram dotados de forma igual e tinham a capacidade de decisão de tipo mais ou menos trivial. (LÓPEZ-RUIZ, 2007). Em contrapartida, na sociedade pós-industrial, o conhecimento e as habilidades do trabalhador são “*o produto de um investimento de capital feito em sua educação*, em suas capacidades gerais de comunicação e cálculo requeridas para participar do processo produtivo [...]”, de modo que “*o trabalhador é ele mesmo um meio de produção produzido, um item de equipamento de capital*”. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 193, grifos do autor). Tem-se a passagem do capital material para o capital humano (capital imaterial). De acordo com Schultz, “a característica distintiva do capital humano é que ele é parte do homem. É *humano* porquanto se acha configurado no homem, e é *capital* porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas”. (1973, p. 53, grifos do autor).

A lógica da concorrência, alicerçada sobre a transição do capital material para capital humano, levam à constituição de novas subjetividades, e o sujeito passa a ser visto também como uma empresa – um sujeito que, além de sujeito, é também responsável por suas escolhas; por suas conquistas tanto quanto por seus fracassos. A este novo sujeito, Dardot e Laval (2016), chamaram de “sujeito empresário de si”. “Nós não saímos da ‘jaula de aço’ da economia capitalista a que se referia Weber. Em certos aspectos, seria melhor dizer que cada indivíduo é obrigado a construir, por conta própria, sua “jaula de aço” individual”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 330).

Com efeito, o novo governo dos sujeitos pressupõe que a empresa não seja uma “comunidade” ou um lugar de realização pessoal, mas um instrumento e um espaço de competição. Ela é apresentada idealmente, acima de tudo, como o lugar de todas as inovações, da mudança permanente, da adaptação contínua às variações da demanda do mercado, da busca de excelência, da “falha zero”. Desse modo, injunge-se o sujeito a conformar-se intimamente, por um trabalho interior constante, à seguinte imagem: ele deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. Todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos. A economia torna-se uma disciplina pessoal. A economia torna-se uma disciplina pessoal. Foi Margaret Thatcher quem deu a *formulação mais clara dessa racionalidade*: “Economics are the method. e object is to change the soul” [A

economia é o método. O objetivo é mudar a alma] (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 330-331, grifos meus).

Novas técnicas de gestão são utilizadas para prover este neossujeito, estabelecendo uma correspondência íntima entre o governo de si e o governo das sociedades. A empresa define uma nova ética, isto é, certa disposição interior, certo *ethos* que deve ser encarnado com um trabalho de vigilância sobre si mesmo e que os procedimentos de avaliação se encarregam de reforçar e verificar. Nessas condições, pode-se dizer que “o primeiro mandamento da ética do empreendedor é ‘ajuda-te a ti mesmo’ e que, nesse sentido, ela é a ética do self-help [autoajuda]”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 332).

O que distingue esse sujeito é o próprio processo de aprimoramento que ele realiza sobre si mesmo, levando-o a melhorar incessantemente seus resultados e seus desempenhos”. “Os novos paradigmas que englobam tanto o mercado de trabalho como o da educação e da formação, “formação por toda a vida” (long life training) e “empregabilidade”, são modalidades estratégicas significativas”. O grande princípio dessa nova ética do trabalho é a ideia de que a conjunção entre as aspirações individuais e os objetivos de excelência da empresa, entre o projeto pessoal e o projeto da empresa, somente é possível se cada indivíduo se tornar uma pequena empresa. Em outras palavras, “isso pressupõe conceber a empresa como uma entidade composta de pequenas empresas de si mesmo”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 334).

Neste novo mundo, onde o sujeito é responsável por si mesmo, por competir consigo mesmo; torna-se responsável também por atualizar-se, preparar-se ininterruptamente, para a vida inteira. Dardot e Laval (2016) apresentam novos paradigmas éticos destas constituições, onde a educação e a formação têm destaque importante.

No fim das contas, trata-se de fazer com que a norma geral de eficácia que se aplica à empresa seja substituída, no nível individual, por um uso da subjetividade destinado a melhorar o desempenho do indivíduo – seu bem-estar e sua gratificação profissional são dados apenas como consequência dessa melhoria. Portanto, as qualidades que devem ser desenvolvidas pelo sujeito remetem a um universo social em que a “apresentação de si mesmo” é um desafio estratégico para a empresa. Se o indivíduo deve ser “aberto”, “síncrono”, “positivo”, “empático”, “cooperativo”, não é para a felicidade dele, mas sobretudo e em primeiro lugar para obter do “colaborador” o desempenho que se espera dele. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 343).

Estamos diante de uma racionalidade que incentiva a competição consigo mesmo e que responsabiliza os sujeitos, como já vimos, por seus sucessos e por seus fracassos. No mundo do trabalho neoliberal, “O chefe não pode mais impor: ele deve vigiar, fortalecer, apoiar a motivação. Dessa forma, a coerção econômica e financeira transforma-se em autocerção e autoculpabilização, já que somos os únicos responsáveis por aquilo que nos acontece”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 345). A lógica da concorrência, alicerçada sobre o modelo

neoliberal, torna os sujeitos ainda mais individualistas, enaltecendo o eu que não coopera. A cooperação, assim, é fragilizada por

[...] duas forças que debilitam a cooperação: a desigualdade estrutural e novas formas de trabalho. Essas forças sociais têm consequências psicológicas. Um claro perfil de caráter vem surgindo na sociedade moderna, aquela pessoa que se revela incapaz de gerir formas complexas e exigentes de envolvimento social, e portanto, se retira. Perde a vontade de cooperar. Essa pessoa se transforma em um ‘eu que não coopera’”. (SENNETT, 2020, p. 219).

A fábrica de neossujeitos os torna sujeitos individuais, concorrentes entre si, e muitas vezes eles batem em retirada. Sennett (2020) nos ajuda a pensar sobre “o sujeito que não coopera”, expressão esta que designa uma condição em que o sujeito se retira frente a determinados desafios. Assim, o eu que não coopera está em um campo intermediário entre a psique e a sociedade. Mas afinal, qual a relação entre psique e a sociedade? Com a expressão “eu que não coopera”, o autor quer designar uma condição em que as pessoas se retiram frente aos diferentes desafios a que são expostas.

As retiradas a que Sennett (2020) se refere são voluntárias, com o objetivo de reduzir a ansiedade; “não têm esse alcance existencial e espiritual; na verdade, não despertam sentimentos de solidão ou falta”. (SENNETT, 2020, p. 224). Quando o sujeito escolhe retirar-se, até para aliviar alguma tensão devido ao relacionamento com os outros, isso pode acabar acarretando alguns problemas psicológicos: narcisismo e complacência. Estes ingredientes psicológicos vão fragilizando a possibilidade de cooperação. O autor explica que:

[...] o narcisismo pode parecer apenas um sinônimo de egoísmo. No entanto, apresenta também que Freud, [...] reformulou sua concepção do narcisismo, considerando-o um “estado especular” em que a pessoa vê apenas a si mesma, como que refletida em um espelho, ao lidar com os outros. Depois da Segunda Guerra Mundial, o conceito de narcisismo foi refinado e outros psicanalíticos ampliaram as reflexões, trazendo também o conceito de “ego grandioso”. O “eu” preenche todo o espaço da realidade. Uma das maneiras como essa grandiosidade se expressa está na necessidade de se sentir o tempo todo no controle; a ênfase recai no “controle que [uma pessoa] espera deter sobre o próprio corpo e os sentimentos [em vez da] experiência adulta do outro”. As pessoas sujeitas a esse sentimento de grandiosidade de fato “se sentem oprimidas e escravizadas” pelas necessidades dos outros. Uma pessoa imersa nesse estado autorreferencial não poderá deixar de sentir-se ansiosa quando se der uma intrusão da realidade, uma ameaça de perda do eu, em vez do seu enriquecimento. A ansiedade é reduzida com o restabelecimento de sentimentos de controle. Quando se dá essa transação psicológica interna, seguem-se consequências sociais, sendo a mais notável a diminuição da cooperação. (SENNETT, 2020, p. 225).

Para Sennett (2020, p. 226-227), “o narcisismo, é um ingrediente que favorece a retirada em relação aos outros. Mas geralmente vem misturado a um outro: a complacência a respeito da própria posição no mundo”. A complacência, para o autor, tem relação com o sujeito com

autoconfiança excessiva. No entanto, “há uma importante diferença entre se sentir seguro e se sentir complacente. Quando nos sentimos interiormente seguros, podemos nos dispor a experimentar, soltar a curiosidade”. (SENNETT, 2020, p. 228) O sujeito complacente não se volta para o mundo exterior. A complacência “[...] é antes uma prima do narcisismo, na expectativa de que a experiência se adapte a um padrão conhecido; a experiência parece repetir-se rotineiramente, em vez de evoluir. Assim, o sujeito mergulhado em si mesmo, anula o outro. Individualiza-se”. (SENNETT, 2020, p. 228).

As novas forças produzidas no contexto da racionalidade neoliberal parecem estar enraizando a complacência e o narcisismo na vida cotidiana. Estas forças não podiam ser previstas e não eram percebidas por nossos antepassados. A nova formação da complacência está ligada ao individualismo: “Quando a complacência se alia ao individualismo, a cooperação definha”. (SENNETT, 2020, p. 228).

Eis o sentimento do individualismo, em sua sugestiva prosa: cada pessoa, retirada em si mesma, comporta-se como se fosse alheia ao destino de todas as demais. Seus filhos e os bons amigos constituem para ela toda a espécie humana”. Quanto a suas transações com os concidadãos, pode misturar-se a eles, mas não os vê; toca-os, mas não os sente; existe apenas em si mesma e apenas para si. E, se nesses termos permanece em seu espírito algum sentimento de família, já não persiste um sentimento de sociedade. Essa retirada individual parece uma receita certa de complacência: contamos com aqueles que se parecem conosco e simplesmente não nos importamos com os que não se parecem: mais que isso, quaisquer que sejam seus problemas, são apenas problemas deles. *O individualismo e a indiferença tornam-se gêmeos.* (SENNETT, 2020, p. 229-230, grifos meus).

Penso que seja pertinente ampliarmos a reflexão acerca do individualismo e da indiferença, elementos estes que impossibilitam a cooperação. Acredito que existam aqui mais algumas brechas para pensar sobre a ação da gestão educacional e escolar no que se refere a ações de formação continuada de professores e/ou ações com estudantes e comunidade escolar, para mitigar os efeitos destes elementos, bem como para potencializar possibilidades acerca da cooperação. Quando se sentem diferentes, os indivíduos parecem assumir ares de importância, e tentam, de alguma maneira ou outra, diminuir os demais. Parecem estar sempre em um ambiente amplamente polarizado. “A celebração da igualdade é na realidade uma ansiedade com a desigualdade”. (SENNETT, 2020, p. 230).

Em relação à gestão, Lubit (2002) nos ajuda a pensar sobre os gestores narcisistas nas organizações. No seu artigo, ele estabelece reflexões acerca do problema de gestores narcisistas (com demasiada autoconfiança, ambição pelo poder e falta de compaixão). Isso pode ser destrutivo para a organização. Acredito que, sob a liderança de gestores narcisistas, haverá grandes dificuldades de se constituírem equipes cooperativas, visto que o gestor terá dificuldade

de reconhecer o outro. Cabe à gestão identificar os gestores narcisistas, pois eles “[...] afastam os melhores funcionários pois não toleram o sucesso do subordinado que ameaça brilhar mais do que eles”. (LUBIT, 2002, p. 70). Há de se refletir ainda sobre o aspecto da alta liderança, que permite a gestão de gestores com características narcisistas. Substituí-lo da gestão pode parecer uma alternativa. No entanto, é necessário também verificar processos outros na instituição, inclusive o que permite a ascensão de um gestor com tais características.

O autor faz reflexões que nos ajudam a pensar na relação entre o narcisismo, a complacência e o individualismo. “Tocqueville²⁹ expôs a tese de que o individualismo aumentaria na sociedade moderna, à medida em que os velhos vínculos da tradição e da hierarquia social declinassem”. (SENNETT, 2020, p. 232). As percepções de Tocqueville não estavam de todo equivocadas. Conforme já abordado anteriormente, a contemporaneidade parece estar, de fato, cada vez mais individualizada. No entanto, o aristocrata encontrou brechas para estabelecer um contrapeso ao individualismo quando se aproximou de experiências que abordavam associações voluntárias em grupos religiosos, na sociedade caritativa e até mesmo junto a clubes de esportes. “Sua expectativa era que, como qualquer um podia aderir, diferentes tipos de pessoas seriam integrados e essa diferença haveria de abrandar as arestas de ansiedade; a cooperação em associações voluntárias era capaz de conter o individualismo”. (SENNETT, 2020, p. 232).

O desejo de reduzir a ansiedade, sobretudo a ansiedade de atender aos desejos de outras pessoas e não as suas, faz com que os sujeitos entrem em retirada voluntária. O narcisismo (vaidade) e a complacência (indiferença) fazem com que o sujeito entre em isolamento, em retirada, pois “as duas forças psicológicas deformam o caráter, entendido como comportamento responsável em relação aos outros ou submissão a um exigente código de honra”. (SENNETT, 2020, p. 231).

E qual o peso da cooperação nesse contexto? Como estabelecer um equilíbrio entre a individualização e a cooperação, a fim de mitigar as desigualdades? Percebo aqui mais uma oportunidade para pensarmos sobre a construção da cooperação junto às escolas. Acredito que, se o gestor educacional e escolar pensar com os professores sobre intencionalidades pedagógicas acerca dos princípios da equidade e da igualdade, isso poderá potencializar as vivências e experiências cooperativas dos estudantes. Mas e junto aos adultos, aos profissionais, como o gestor poderá pensar a cooperação em uma ligação de confiança e autoridade?

Sennett (2020) nos ajuda a pensar sobre esta relação – a cooperação e as experiências de confiança e autoridade – e sugere que estas ligações podem ser realizadas e construídas na

²⁹ De acordo com Sennett (2020), Tocqueville foi um dos primeiros aristocratas do século XIX a apreciar o “associonismo”, o caminho que acabaria conduzindo à casa comunitária, ao banco cooperativo e à associação de crédito local.

informalidade, de maneira a superar as desigualdades formais e o distanciamento e isolamento no ambiente de trabalho. “As experiências de vinculação, como aconteciam na guerra e a estabilidade da vida na fábrica permitiam o estabelecimento de ligações entre a autoridade merecida, a confiança da fé cega e a cooperação quando as operações davam errado no local de trabalho”. (SENNETT, 2020, p. 234)

A citação nos convida a refletir sobre a relação da construção da confiança e o tempo, que parece assumir papel central nesta relação, a fim de possibilitar a cooperação.

O tempo de curto prazo transformava essas experiências no local de trabalho, em virtude de uma nova figuração do investimento global e da ênfase nos lucros do acionista, o qual gerava um tipo superficial de cooperação. A confiança do tipo fé cega recuou à medida que os trabalhadores de escritório se foram tornando tecnicamente mais competentes que os executivos da diretoria. Assim, a sociedade moderna, ao invés de potencializar a cooperação, a diminui. Estas forças desequilibram a balança na sociedade moderna, de tal maneira que a retirada pesa mais do que a cooperação na experiência de cada um. (SENNETT, 2020, p. 234).

As relações com os tempos e espaços de curto prazo fragilizam a cooperação. Podem até contribuir para o desenvolvimento técnico; no entanto, pensar o desenvolvimento de trabalhadores somente no sentido do desenvolvimento técnico fragilizará as relações de colaboração e cooperação com o outro, pois este pode bater em retirada. Sennett (2020, p. 234) chama ainda a atenção a outro elemento que pode ser relacionado à retirada social, além do narcisismo e a complacência: a obsessão. Ela, por sua vez, não diminui a ansiedade, mas está no limiar desta relação. “A famosa lética do trabalho descrita por Weber tem tudo a ver com a obsessão de mostrar o próprio valor através do trabalho. Empregada mais informalmente, a expressão lética do trabalho significa apenas desejo de sucesso”. (SENNETT, 2020, p. 235).

O consumo de ostentação, o que leva um homem ou uma mulher a sacrificar a vida em família, os hobbies, o convívio relaxado com os amigos ou a vida cívica em nome do trabalho; o amor do luxo não é suficiente para explicar por que cada dia deve ser vivido como um teste pessoal. O obcecado pelo trabalho também está tentando provar o próprio valor. (SENNETT, 2020, p. 235).

Em busca do que acredita ser sucesso, o sujeito renuncia a seu lazer, ao que lhe satisfaz, e, de fato, parece ter a alma capturada a favor da obsessão do trabalho, de um mundo que concorre desenfreadamente e exige que o sujeito concorra a todo momento, principalmente para provar o seu valor em detrimento dos demais. Os indivíduos se esforçam porque concorrem uns com os outros. “Tal como é, você não é bom o suficiente; luta constantemente para se afirmar pelo sucesso, mas nenhuma realização jamais é suficiente como prova sólida dessa adequação”. (SENNETT, 2020, p. 236) A comparação odiosa volta-se contra o próprio eu, que está competindo consigo mesmo; e,

“em vez de fazer o que é razoável e relaxar, não pode, sempre com fome, esperando que em algum momento, de alguma maneira, possa sentir-se satisfeito, o que nunca acontece”. (SENNETT, 2020, p. 236) Assim, a lógica da concorrência e do consumo nos trazem a pseudossensação de que mais vale o que nos falta, em relação à valorização do que já se tem.

Conforme Sennett (2020), o que hoje sabemos a respeito da obsessão, como emoção, é que ela pode ter três elementos:

O primeiro é a *compulsão de repetição*, o impulso de fazer algo sempre e sempre, ainda que o ato não leve a nada; ao contrário dos ensaios musicais, nos quais o comportamento da mão muda à medida que é repetido, a compulsão de repetição é estática. Em segundo lugar, o indivíduo é movido pelo que a psicologia chama hoje em dia de *perfeccionismo*. Existe um estado ideal que é a única realidade; medidas parciais, vitórias pela metade nunca satisfazem o suficiente. Em terceiro lugar, o “homem compulsivo” padece de *insegurança ontológica*, que é o fracasso em confiar na experiência cotidiana. A vida comum é vivenciada como um campo minado. No contato com desconhecidos, a pessoa acometida de insegurança ontológica provavelmente focará sua atenção nas ameaças que eles representam, nas feridas que poderiam infligir, tornando-se obcecada com seu poder de machucar. Esta relação de compulsão, perfeccionismo e insegurança ontológica faz com que o sujeito se retire ainda mais, individualizando-se, reforçando a autocompetição, fazendo com que o indivíduo se retraia sobre si mesmo. Assim, a ética do trabalho diminui o desejo de cooperar, especialmente com alguém que não conheçamos; esses outros parecem presenças hostis tendentes a nos fazer mal. (SENNETT, 2020, p. 237, grifos meus).

Há aqui mais um alerta à gestão educacional, no sentido do desenvolvimento dos trabalhadores. A repetição auxiliará na realização de um trabalho benfeito, mas é necessário que esteja bem elucidado e construído o “porquê se faz o que se faz”, para que não haja um esvaziamento do fazer no papel que o sujeito ocupa. Se isso acontecer, ele entrará em retirada. Em relação ao perfeccionismo, é importante o desenvolvimento de uma cultura que perceba o erro como potencialidade de aprendizagem. Assim, o sujeito poderá desenvolver seu potencial em relação às possibilidades de um trabalho benfeito. Quanto à segurança ontológica, deve-se propiciar um lugar onde a confiança e a sinceridade sejam as premissas de uma boa relação de trabalho entre pares e entre a gestão, respeitando-se a pluralidade.

Em relação a esses relatos psicológicos, há de se destacar ainda que há ainda as aproximações entre a sinceridade e a autenticidade.

A autenticidade não tem nada a ver com a necessidade de se mostrar exato e claro; é, antes, uma busca íntima no sentido de descobrir o que “realmente” sentimos, e contém um forte traço narcisista. Mas essa busca é ilusória; nunca chegamos a conhecer realmente nossos sentimentos autênticos. A autenticidade talvez seja representada com mais clareza nas ciências sociais pelo “paradigma de Maslow”, do nome do psicólogo social Abraham Maslow, que dedicou a vida ao desenvolvimento da ideia de “autoatualização”. Assim, desvinculada de outras vozes, de outras pessoas, a busca da autenticidade se torna vã, tal qual na ética protestante: ela volta as pessoas para o mundo interior, em uma busca impossível. Assim, os outros não têm um lugar na luta

obsessiva para provar o próprio valor; na melhor das hipóteses, contam como instrumentos, ferramentas a serem usadas. A cooperação com os outros certamente não aplaca as dúvidas íntimas, não tem valor em si mesma. (SENNETT, 2020, p. 238).

Percebemos que a debilitação da cooperação se dá por três elementos principais: as desigualdades na infância, da forma do trabalho adulto e da formação cultural do ego. Começamos um ensaio sobre a importância das relações de confiança para a cooperação e para um trabalho benfeito. Mas, afinal, de que modos e em que medida a cooperação se constitui? Como a artesanaria, o aprender a trabalhar bem, o pensar por meio do fazer, são constitutivos para a construção da cooperação? Afinal, qual a relação da confiança com a cooperação? O que é mesmo um trabalho benfeito? Na segunda subseção, exploro estes aspectos. Como a cooperação pode ser construída, a fim de mitigar os efeitos e impactos do neoliberalismo³⁰? Estes efeitos podem ser reparados?

4.1.2 Artesania e a Importância da Confiança para a Cooperação

Nesta subseção, me valerei principalmente das discussões realizadas por Sennett (2020) na sua obra *O artífice*, para ajudar a pensar e compreender como a artesanaria, o aprender a trabalhar bem, pode contribuir com a construção da cooperação; e de que modos e em que medida a confiança é aliada neste processo.

Para iniciarmos a reflexão sobre o artífice, este sujeito que cria e se constitui a partir do trabalho benfeito, recorrerei a Arendt (2021), por contribuir, juntamente com Sennett (2020), para pensarmos o significado de artífice. Arendt (2021) distingue o homem (homens e mulheres – seres humanos – a humanidade) em *Animal laborens* e *Homo faber*. *Animal laborens* é, como já indica o nome, o ser humano obreiro, que fabrica e que constrói. Segundo Sennett (2020, p. 16), trata-se de “um ser equiparado a uma besta de carga, o trabalhador braçal condenado à rotina”. A autora apresenta o *Homo faber* como o “homem que faz”, o fabricante de coisas e produtor do mundo, onde homens e mulheres fazem um outro tipo de trabalho, criando uma vida em comum.

Sennett (2020) nos ajuda a pensar nos conceitos trazidos por Arendt e apresenta o *Homo faber* como o juiz do labor e da prática materiais, não um colega do *Animal laborens*, mas seu superior. O autor defende que nós, seres humanos, vivemos em duas dimensões.

³⁰ Esta subseção teve como intuito compreender a sociedade contemporânea a partir das transformações do trabalho e a decorrente produção de subjetividades. Penso que, para pensarmos em coletividade, cooperação, confiança, precisamos compreender a sociedade atual e seus efeitos nos nossos modos de ser e de estar no mundo. Tal compreensão possibilita a construção de brechas e de formas de viver juntos.

Numa delas, fazemos coisas; nesta condição, somos amorais, entregues a uma tarefa. Também somos habitados por uma outra forma de vida, mais elevada, na qual deixamos de produzir e começamos a discutir e julgar juntos”. O animal humano, que é *Animal laborens* é capaz de pensar; as discussões sustentadas pelo produtor podem ocorrer mentalmente com materiais, e não com outras pessoas; as pessoas que trabalham juntas certamente conversam a respeito do que estão fazendo. O pensamento e o sentimento estão contidos no processo do fazer. (SENNETT, 2020, p. 17).

Para o fazer, é preciso envolver. Para pensar em envolvimento e engajamento no processo do fazer, Sennett (2020, p. 17) destaca que “deixar que o público resolva o problema depois de realizado o trabalho, equivale a defrontar as pessoas com fatos em geral irreversíveis no campo concreto”. Assim, o envolvimento deve iniciar antes e querer a compreensão e consciências mais ampliadas acerca das coisas a serem feitas e produzidas, a fim de materializar as coisas com mais vigor.

Adensando a perspectiva do vigor, em seus estudos, Martins, Mendonça e Vasquez (2021) apresentam o engajamento como resultado do tripé vigor, dedicação e concentração. As autoras apresentam que o vigor se caracteriza por altos níveis de energia e de resistência mental durante o trabalho, e que, mesmo perante dificuldades, predominam a vontade e o esforço. “Por exemplo, os professores que são mais dispostos, também despertam nos alunos a busca das energias mais positivas, capazes de colaborar na aquisição de melhores aprendizagens”. (MARTINS; MENDONÇA; VASQUEZ, 2021, p. 2) A afirmação das autoras nos convida a pensar também a relação entre a gestão e os funcionários: como está a energia e disposição dos gestores para com os demais profissionais, a fim de buscarem um trabalho benfeito e cooperativo? As autoras caracterizam a dedicação como o resultado da sensação de “significado, entusiasmo, inspiração, desafio e orgulho”. (MARTINS; MENDONÇA e VASQUEZ, 2021, p. 2) Estas características têm relação direta com o sentido de pertencimento. Como a gestão tem trabalhado o senso de pertença dos colaboradores? A concentração é definida por Martins, Mendonça e Vasquez (2021, p. 2), como a “leveza laboral”, pois traz a impressão de que o tempo passa rapidamente, criando conexão com o trabalho que está sendo realizado. Isto tem relação direta com a atenção plena com o trabalho que se realiza. Como materializar estes aspectos todos no cotidiano? De acordo com Sennett, “A palavra *materialismo* deve aqui suscitar cautela; ela foi desvirtuada, conotada na história política recente pelo marxismo e na vida cotidiana pela fantasia e a ganância consumistas”. (2020, p. 18). Assim como o materialismo, o termo cultura também merece atenção:

Às vezes relaciona-se às artes, em outras, tem relação com as crenças religiosas, políticas e sociais que unem um povo. A “cultura material” não trata sobre roupas, placas de circuito ou peixe assado como objetos dignos de consideração em si

mesmos, considerando a feitura desses objetos físicos como um espelho de normas sociais, interesses econômicos, convicções religiosas – em si mesma, a coisa é desprezada. (SENNETT, 2020, p. 18).

Precisamos transcender a este pensamento e, para fazê-lo, constantemente nos perguntar: “o que o processo de feitura de coisas concretas revela a nosso respeito”? (SENNETT, 2020, p. 18). Para aprender com as coisas, precisamos desnaturalizar o que talvez já esteja naturalizado, a fim de que possamos apreciar e imaginar ampliar as categorizações sobre o que é “bom”. “As pessoas podem aprender sobre si mesmas através das coisas que fazem e a cultura material assim, é importante e poderemos alcançar uma vida material mais humana, se pelo menos entendermos como são feitas as coisas”. (SENNETT, 2020, p. 18).

O fazer benfeito tem relação com a arte ou a habilidade artesanal, sendo que “a habilidade é uma questão de *técnica* – mas a técnica considerada como questão cultural e não como um procedimento maquinal”. (SENNETT, 2020, p. 19). O autor diz ainda que

Habilidade artesanal designa um impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho benfeito por si mesmo. Abrange um espectro muito mais amplo que o trabalho derivado de habilidades manuais; diz respeito ao programa de computador, ao médico e ao artista; os cuidados paternos podem melhorar quando são praticados como uma atividade bem capacitada, assim como a cidadania. Em todos esses terrenos, a habilidade artesanal está centrada em padrões objetivos, na coisa em si mesma. As condições sociais e econômicas, contudo, muitas vezes se interpõem no caminho da disciplina e do empenho do artesão: é possível que as escolas não proporcionem as ferramentas necessárias para o bom trabalho e que nos locais de trabalho não seja realmente valorizada a aspiração de qualidade. E embora a perícia artesanal possa recompensar o indivíduo com o orgulho pelo resultado de seu trabalho, não é uma recompensa simples. O artífice frequentemente enfrenta padrões objetivos de excelência que são conflitantes; o desejo de fazer alguma coisa bem pelo simples prazer da coisa benfeita pode ser comprometido por pressões competitivas, frustrações ou obsessões. (SENNETT, 2020, p. 19).

O autor menciona ainda que o bom artífice utiliza soluções para desbravar novos territórios. A solução e detecção de problemas são intimamente relacionadas em seu espírito e, portanto, alicerçadas sobre a curiosidade.

Mas afinal, o que é um artífice? Ele pode ser visto de diferentes maneiras.

Pode evocar uma imagem: quando imaginamos um carpinteiro, um homem de idade junto à sua oficina, cercado por aprendizes e ferramentas, que em um ambiente organizado, vai, em sua bancada vai fazendo seu trabalho, contrapondo inclusive com uma grande e ameaçadora fábrica de móveis nas proximidades. Pode também ser visto em um laboratório: nele, uma jovem técnica está diante de animais mortos, o qual busca entender se aplicou de forma correta a injeção e o procedimento ou se havia algo de errado nele próprio. Ou, pode ainda, um terceiro artífice, ser ouvido em uma sala de concertos da cidade, onde a seção de cordas de uma orquestra ensaia com seu regente convidado. Este ensaia interminavelmente, repetindo uma passagem para fazer com que os músicos toquem com seus violinos na mesma velocidade. Os violinistas estão cansados, mas também felizes. O gerente da orquestra, preocupado

pois se o maestro convidado continuar, o ensaio será excedido e terão de pagar horas extras. O maestro está despreocupado. (SENNETT, 2020, p. 19).

Os três exemplos citados são artífices. Dedicam-se à arte pela arte. As atividades do artífice “têm caráter prático, mas sua lida é apenas um meio para alcançar um outro fim. O artífice apresenta uma condição humana especial: a do *engajamento*”. (SENNETT, 2020, p. 30, grifo do autor). Sobre isto, dialogaremos ainda nesta seção, explicando como as pessoas se engajam de uma forma prática, mas não necessariamente instrumental. Vale destacar que

Toda habilidade artesanal baseia-se numa aptidão desenvolvida em alto grau. Uma das medidas mais habitualmente utilizadas é a de que cerca de 10 mil horas de experiência são necessárias para produzir um mestre carpinteiro ou músico. Vários estudos demonstram que, progredindo, a habilidade torna-se mais sintonizada com os problemas, como no caso da técnica de laboratório preocupada com o procedimento, ao passo que as pessoas com níveis primitivos de habilitação esforçam-se mais exclusivamente no sentido de fazer as coisas funcionarem. Em seus patamares mais elevados, a técnica deixa de ser uma atividade mecânica; as pessoas são capazes de sentir plenamente e pensar profundamente o que estão fazendo quando o fazem bem. É no nível da mestria, que se manifestam os problemas éticos do artesanato. (SENNETT, 2020, p. 30).

Importa dizer que o conceito de artífice foi mudando ao longo dos tempos. Entre os gregos, a palavra para caracterizar o artífice era *demioergos* (*demios*: público com produtivo: *ergon*). Naquela época, a certeza era de que habilidades e capacitações eram passadas de geração em geração, e que o desenvolvimento de talentos dependia da observância de regras estabelecidas por gerações anteriores. Para adquirir qualificação, era preciso ser obediente. Mais tarde,

Aristóteles troca a palavra que designava o artífice: *demioergos*, por *cheirotechnon*, que significa simplesmente trabalhador manual. Platão, o filósofo que mais se identificava com o ideal acima exposto, encontra na etimologia de ‘fazer’, a palavra *poiein*, a origem do conceito de habilidade, que é a palavra que deu origem à *poesia*”. (SENNETT, 2020, p. 33).

Artífices e poetas apareciam como sinônimos.

Toda a perícia artesanal é um trabalho voltado para a busca da qualidade; Platão formulou esse objetivo no conceito de *arete*, o padrão de excelência, implícito em qualquer ato: a aspiração de qualidade levará o artífice a se aperfeiçoar, em vez de passar por cima”. Platão temia que esses nomes diferentes e as capacitações, impedissem os homens de seu tempo de entender o que tinham em comum. “Algo parecia, na época ter dado errado: debilitara-se a unidade existente nos tempos arcaicos entre capacitação e comunidade. As habilidades práticas ainda sustinham a vida da cidade, mas não eram mais reconhecidas por isso”. (SENNETT, 2020, p. 34).

Para nos ajudar a compreender tal questão, o autor nos convida a imaginar e buscar entender, no mundo atual, os usuários dos programas de computação de “código aberto”, a exemplo do Sistema Operacional Linux, que é um artesanato público, disponível a todos, podendo ser utilizado e adaptado por qualquer um, e pessoas se oferecem voluntariamente e doam seu tempo para fazer melhorias. “Trata-se de uma comunidade de artífices, a qual pode ser dada a antiga terminação de *demioergoi*. Ela está voltada para a busca da qualidade, a confecção de um bom trabalho, que vem a ser o principal fator de identidade de um artífice”. (SENNETT, 2020, p. 35).

Mas, afinal, qual a relação do conceito do artífice com a construção da cooperação? O mundo moderno do trabalho tem duas receitas para suscitar o desejo de trabalhar bem e com afinco.

Uma é o imperativo moral de trabalhar pelo bem da comunidade. A outra recorre à competição: pressupõe que competir com outros estimula o desejo do bom desempenho, prometendo recompensas individuais no lugar da coesão comunitária. As duas receitas se têm revelado problemáticas. Nenhuma delas — em sua forma nua e crua — serviu às aspirações de qualidade do artífice. (SENNETT, 2020, p. 38).

Para ter êxito, é imprescindível que ocorram trocas de informações, tal qual na comunidade Linux, onde detecção e solução de problemas, objetivando o bem comum, são a essência do trabalho e também apresentam constância. O autor apresenta exemplos das empresas onde a cooperação e a colaboração permitiram abrir caminho na questão da tecnologia da computação, enquanto, em outras organizações, a competição interna comprometia o empenho dos engenheiros em melhorar a qualidade dos computadores, pois, “em qualquer organização, os indivíduos ou equipes que entram em competição e são recompensados por se sair melhor que os outros haverão sempre de entesourar informações.” (SENNETT, 2020, p. 44).

Este entesouramento, a individualização, o não compartilhamento de informações, compromete totalmente o trabalho benfeito, cooperativo. As corporações que tiveram êxito graças à cooperação compartilhavam com a comunidade Linux essa característica experimental da habilidade artesanal tecnológica, a íntima e fluida conexão entre a solução de problemas e a detecção de problemas. “No contexto da competição, em contraste, são necessários padrões claros de realização e conclusão de um trabalho para avaliar o desempenho e distribuir recompensas”, de modo que, por exemplo, “um solista desprovido de coleguismo pode, na verdade, diminuir a vontade dos músicos de tocar bem. [...] quando desaparece a cooperação capaz de estabelecer uma forma de compensação: o trabalho se degrada”. (SENNETT, 2020, p. 44).

No mundo atual, nesta nova economia, para ser um bom artífice, precisa-se estar em permanente capacitação, em constante reinvenção. Tudo leva a parecer que o talento bruto pode substituir o treinamento. “Devemos encarar com desconfiança os supostos talentos inatos e sem treinamento”. (SENNETT, 2020, p. 49).

Revisar repetidas vezes uma ação, em contrapartida, permite a autocrítica. A educação moderna evita o aprendizado repetitivo, considerando que pode ser embotador. Temeroso de entediar as crianças, ávido por apresentar estímulos sempre diferentes, o professor esclarecido pode evitar a rotina, mas desse modo impede que as crianças tenham a experiência de estudar a própria prática e modulá-la de dentro para fora. (SENNETT, 2020, p. 49).

Tal qual as crianças, os adultos, quando repetem sua prática, vão aprimorando, qualificando, aperfeiçoando a sua técnica. Assim, a partir da autocrítica, vai-se refinando a arte, a relação entre o pensar e o fazer, pois “O desenvolvimento das capacitações depende da maneira como é organizada a repetição”. (SENNETT, 2020).

Quando a prática é organizada como um meio para alcançar um fim predeterminado, reaparecem os problemas do sistema fechado; a pessoa em treinamento atingirá uma meta fixa mas não irá além. A relação aberta entre a solução de problemas e a detecção de problemas, como no trabalho no Linux, forja e expande capacitações, mas não pode ser um episódio eventual. A capacitação só se expande dessa maneira porque *o ritmo da solução e da expansão se repete constantemente*. (SENNETT, 2020, p. 49-50, grifos meus).

E como pensar na relação desta arte no papel do artífice em relação ao mundo contemporâneo, repleto de tecnologias? O autor destaca que, quando “cabeça e mão estão separadas, é a cabeça que sofre”; e que “‘Conhecimento introjetado’ é uma expressão na moda nas ciências sociais, mas ‘pensar como um artífice’ é mais que um estado de espírito: representa uma aguda posição crítica na sociedade”. (SENNETT, 2020, p. 56). É imprescindível, ainda, que se observe a importância da construção coletiva de capacitações, vislumbrando também uma forma de engajamento. Para elucidar, Sennett (2020) se utiliza de do exemplo de reuniões de trabalho para construção de projetos:

[...] “quando amoladores de aço e pintores, com toda evidência, não tinham sido convidados a participar de reuniões de trabalho no início do projeto nem contribuído com sua experiência para evitar pontos problemáticos dos projetos exibidos na tela”. Portadores de conhecimento incorporado mas meros trabalhadores manuais, não tiveram esse privilégio. “É este o ponto crítico no problema da capacitação: a cabeça e a mão não são separadas apenas intelectualmente, mas também socialmente”. (SENNETT, 2020, p. 56).

Para continuarmos a pensar sobre o trabalho benfeito, é importante refletirmos sobre o trabalho correto e o trabalho prático. Sennett (2020, p. 57) corrobora estes adensamentos quando afirma que: “Difícilmente se pode satisfazer o desejo de realizar um bom trabalho obedecendo à lei do menor esforço”. Para um trabalho benfeito, é preciso dedicação, reflexão, repetição. Para compreender a diferença entre prático e prática,

É necessária uma certa sutileza filosófica para entender esse conflito. *Prática e prático* têm origem comum na linguagem. Poderia parecer que, quanto mais alguém treina e pratica no desenvolvimento de uma habilidade, mais desenvolverá uma mentalidade prática, centrando-se no possível e no particular. Na verdade, uma longa experiência prática pode levar na direção oposta. (SENNETT, 2020, p. 57, grifos do autor).

E o que significa, então, fazer um bom trabalho? “Curiosidade, a inquietude e a experimentação estão diretamente associadas ao desenvolvimento de um bom trabalho”. (SENNETT, 2020, p. 57-62). É necessário, também, atenção no que tange à incorporação. “As pessoas precisam “incorporar” e aprender a pôr em prática as mudanças – a quem recorrer, que formas utilizar, que procedimentos seguir. Este processo será tanto mais prolongado quanto maior e mais complexa for a organização”. (SENNETT, 2020, p. 62).

O autor destaca ainda que, “Tendo confortavelmente incorporado os procedimentos, as pessoas podem negligenciar a busca dos padrões mais altos; é pelo estímulo à autoconsciência que o trabalhador é levado a um melhor desempenho”. (SENNETT, 2020, p. 63). Assim, volto a destacar a importância da capacitação, não como algo episódico, isolado, e sim como uma constância. O trabalho benfeito tem relação direta com a apropriação teórica para ser aplicável à prática, num exercício de busca da excelência, a qual pode ser comparada à linha do horizonte (que nunca chega), alicerçado sobre o “fazer com” em busca de resultados comuns.

Porém, precisamos estar alertas a três maneiras problemáticas das organizações em relação à perícia artesanal.

O primeiro problema tem relação com a intenção das organizações em *motivar as pessoas* a trabalhar bem. O capitalismo ocidental sustentou em certos momentos que a competição individual, e não a colaboração, é que mais eficientemente motiva as pessoas a trabalhar bem, mas no mundo da alta tecnologia são as empresas que permitem a cooperação que alcançaram resultados de alta qualidade. Um segundo problema está no *desenvolvimento das capacitações*. A habilidade é uma prática decorrente de treinamento; a tecnologia moderna está sendo mal-empregada quando priva seus usuários precisamente desse treinamento concreto e repetitivo da mão na massa. *Quando a cabeça é separada da mão, a consequência é uma deterioração mental*. Em terceiro lugar, temos o problema causado pelas *medidas conflitantes de qualidade*, uma baseada na correção, a outra, na experiência prática. Elas entram em conflito institucionalmente, quando o desejo dos reformistas de pôr as coisas para funcionar direito de acordo com um padrão absoluto de qualidade não pode ser conciliado com padrões de qualidade baseado em práticas incorporadas. (SENNETT, 2020, p. 63-64, grifos meus).

Então, o que motiva o artífice? De acordo com Sennett (2020, p. 67), “A oficina é a casa do artífice”. Na antiga tradição, era o que literalmente acontecia. Na Idade Média, os artífices dormiam, comiam e criavam os filhos nos locais de trabalho. A oficina, além de residência das famílias, era pequena, abrigando no máximo algumas dezenas de pessoas; a oficina medieval em nada se parecia com uma fábrica moderna, onde se pode encontrar centenas ou milhares de pessoas.

Segundo Sennett (2020), a oficina-residência medieval não seguia as regras de uma família que tinha o amor como unidade. “Organizada num sistema de guildas, a oficina proporcionava outras recompensas emocionais mais impessoais, notadamente uma posição honrosa na cidade”. (SENNETT, 2020, p. 67). A palavra “lar” dá ideia de estabilidade consolidada; e a ideia da oficina como lar também pode obscurecer a cena viva do trabalho hoje. “A maior parte dos laboratórios científicos está organizada em forma de oficinas, no sentido de que são locais de trabalho pequenos funcionando na base da interação pessoal direta”. (SENNETT, 2020, p. 68).

Mas, afinal, o que é uma oficina? Ela é “um esforço produtivo no qual as pessoas lidam diretamente com questões de autoridade”. (SENNETT, 2020, p. 68) Essa definição não procura saber apenas quem manda e quem obedece no trabalho, mas também atentar às capacitações como fonte de legitimidade do comando ou de dignidade da obediência. “Para usar essa definição, temos de levar em conta o antônimo de autoridade: autonomia, trabalho autossuficiente realizado sem a interferência de outros. O conceito de autonomia tem sua própria força sedutora”. (SENNETT, 2020, p. 68).

Na visão do autor, a história social da habilidade artesanal é, em grande medida, uma história das tentativas das oficinas de enfrentar ou evitar questões de autoridade e autonomia. A história social das oficinas dá ênfase à maneira como as instituições se organizaram para encarnar a autoridade.

A discussão da artesanaria passa por uma compreensão da arte no fazer e da autonomia. “Artistas profissionais constituem uma fração mínima da população, enquanto que a atividade artesanal se estende a todo o tipo de profissão”. (SENNETT, 2020, p. 79). E a autonomia? Sennett (2020, p. 79) a apresenta como “um impulso vindo de dentro que nos complete a trabalhar de uma forma expressiva, por nós mesmos”. E a arte? O autor explica que “ela carrega uma responsabilidade bem pesada e representa a concessão de um novo e mais amplo privilégio à subjetividade na sociedade moderna, com o artífice voltado para a comunidade e o artista voltado para si mesmo”. (SENNETT, 2020, p. 80). A oficina deve ser compreendida como um espaço social do fazer.

No passado como no presente, as oficinas estabelecem um movimento de coesão entre as pessoas através dos rituais do trabalho, seja um cafezinho tomado no corredor ou uma parada urbana; através do ensino e orientação, seja na formalizada paternidade de substituição da época medieval ou no aconselhamento informal no local de trabalho; através da troca direta de informações. (SENNETT, 2020, p. 88).

Pensando a gestão educacional, tem-se aqui mais uma grande possibilidade para adensarmos as nossas reflexões: qual é a oficina do gestor educacional? Como ele a organiza e a potencializa para um ambiente de trocas e construções? É imprescindível que, no ambiente de trabalho hoje, o conhecimento tácito se torne explícito a partir destas trocas nas oficinas. O autor acredita que a oficina bem-gerida deve equilibrar conhecimento tácito e explícito, oportunizando e explicando sobre como fazem o que fazem, se assim quiserem contribuir para o desenvolvimento de todos.

O trabalho artesanal cria um mundo de habilidade e conhecimento que talvez não esteja ao alcance da capacidade verbal humana; mesmo o mais profissional dos escritores teria dificuldade de descrever com precisão como atar um nó. “Aqui temos um limite, ou talvez mesmo o limite humano fundamental: a linguagem não é uma ‘ferramenta-espelho’³¹ adequada para os movimentos físicos do corpo humano”. (SENNETT, 2020, p. 111).

Sennett (2020), afirma que uma das soluções aos limites da linguagem consiste em substituir a palavra pela imagem. O Iluminismo ocidental seguiu este exemplo, além de um outro caminho para a compreensão desta construção do saber-fazer. Para saber fazer, é preciso praticar.

Mas a tentativa e erro pode levar a um resultado muito diferente quando o talento não se mostra suficiente para conduzir afinal ao domínio do ofício. [...] Expondo-nos à prática, ousando fazer, podemos ter de entender o fracasso e não propriamente o erro, reconhecer limites de capacitação a cujo respeito nada podemos fazer. Neste sentido, *aprender fazendo, panaceia tão reconfortante da educação progressiva, pode ser na verdade cruel*. A oficina do artífice é com efeito uma escola cruel se serve apenas para ativar nossa sensação de inadequação. (SENNETT, 2020, p. 113, grifos do autor).

Na relação entre o homem e a máquina, “coube ao homem compreender que a busca pela perfeição pode levar os seres humanos antes ao sofrimento que ao progresso”. (SENNETT, 2020, p. 121) Está aqui o ponto para reflexão a partir do exposto anteriormente sobre o perfeccionismo: o ser humano, para seguir o caminho, precisa aceitar a imperfeição em si mesmo. Frente às pretensões de perfeição, podemos afirmar nossa individualidade, que confere

³¹ Expressão cunhada por Sennett (2020) para pensar sobre nós mesmos. Segundo o autor, há duas ferramentas espelho: o replicante e o robô; uma relação entre a imitação da máquina e o humano; imitação e ampliação. O replicante é a imitação do humano e o robô, a ampliação. De maneira geral, Sennett (2020, p. 101) explica: “o replicante nos mostra como somos, e o robô, como poderíamos ser”.

um caráter próprio ao trabalho que fazemos. “São necessárias modéstia e uma certa consciência de nossas inadequações para dar mostra desse tipo de caráter na habilidade artesanal”. (SENNETT, 2020, p. 122). Em outras palavras, a humildade é a chave mestra para aprender o trabalho benfeito.

Outro aspecto a ser observado acerca da perícia artesanal, destaca Sennett (2020), tem relação com as sete orientações descritas por John Ruskin³². Estas orientações, ou “lâmpadas”, têm relação com a perícia artesanal. São elas: *lâmpada do sacrifício*, que tem relação com a dedicação, sobre fazer algo benfeito pelo valor da coisa benfeita; *lâmpada da verdade*, a verdade que se fenda a todo momento, a coragem de aceitar a dificuldade, a resistência e a ambiguidade; *lâmpada do poder*, que tem relação com um poder temperado, e não com o poder orientado a vontades cegas; *lâmpada da beleza*, encontrada nas sutilezas, nos detalhes, na beleza de dimensões manuais; *lâmpada da vida*, equivalendo vida, a luta e energia à perfeição mortal; *lâmpada da memória*, a orientação proporcionada na época anterior à máquina; *lâmpada da obediência*, referindo-se à obediência ao exemplo dado pela prática de um mestre, e não à cópia de seus trabalhos específicos.

E como pode o artífice, alicerçado sobre as orientações de Ruskin, realizar um trabalho de boa qualidade? A relação entre a mão, o olho e o cérebro contribui para o desenvolvimento do artífice, pois, para aprender bem o conteúdo de algo, é necessário aprender a se concentrar primeiro. (SENNETT, 2020). A visão da boa prática pode parecer menoscar a importância do comprometimento, e o comprometimento se estrutura como decisão e como obrigação. Na decisão, avaliamos se determinado ato vale a pena ou se uma pessoa merece que lhe dediquemos nosso tempo; na obrigação, nos submetemos ao cumprimento do dever, a um costume ou à necessidade de outra pessoa, independentemente da nossa vontade. “Isto tudo tem relação com o desenvolvimento da habilidade rítmica de um artífice, do treinar a mão com repetição, acumulando um repertório de gestos e práticas adquiridos”. (SENNETT, 2020, p. 198-199).

A relação entre o artífice e as ferramentas que utiliza pode ser correlacionada à relação entre a teoria e a prática. É preciso conhecer e eleger as ferramentas de trabalho. Sennett (2020) contribui para essa reflexão, explicando que o trabalho do artífice, em relação à utilização das ferramentas, pode se dar por processos de consertos, reparações, restaurações. Importa destacar que este trabalho de artesanaria necessita de um esforço também de imaginação, que se manifesta

³² Escritor inglês, crítico da civilização mecânica. Seu radicalismo pautava-se na afirmação de que a sociedade moderna como um todo poderia e deveria retornar ao passado pré-industrial. Em 1849, publicou *The Seven Lamps of architecture* (As sete lâmpadas da arquitetura) e cristalizou a concepção positiva da habilidade artesanal, numa visão ampla aplicável a pessoas que, tanto quanto as mãos, usam a cabeça. (SENNETT, 2020, p. 130).

no uso das ferramentas. Ainda que essas ferramentas se revelem limitadas ou de difícil utilização, “a inventividade permite certo tipo de trabalho de reparação, que o autor chamou de reparo ou conserto dinâmico. E a imaginação é necessária para entender e fazer bom uso das ferramentas potentes ou multiuso, cheias de possibilidades inexploradas e talvez perigosas”. (SENNETT, 2020, p. 265).

Estabelecendo uma relação entre as reflexões de Sennett (2020) e a gestão educacional, reforço que é preciso conhecer bem o armário e as ferramentas que ele oferece. Às vezes, precisa-se ir em busca de outros armários, outras caixas de ferramentas ou, ainda, explorar as ferramentas de uma forma que ainda não foram utilizadas. Este processo de aprimoramento não acontece a todo momento, constantemente. Dependendo do trabalho a ser feito, não faz sentido trazer respostas simples ou simplórias para resolver trabalhos complexos. Sennett (2020) traz que,

[...] tanto no trabalho, como no amor, o progresso de utilização das ferramentas ocorre intermitentemente. Mas as pessoas podem efetivamente melhorar, e melhoram. Podemos querer simplificar e racionalizar as capacitações, como fazem muitas vezes os manuais de ensino, mas isto não é possível, pois somos organismos complexos. Quanto mais a pessoa valer-se dessas técnicas, quanto mais as explorar, mais será capaz de conquistar a recompensa emocional do artífice, o sentimento de competência. (SENNETT, 2020, p. 265).

Mas afinal, o que pode garantir a realização de um trabalho benfeito? Quais as capacidades necessárias para isso? Para constituir-se como bom artífice, é necessário que se desenvolvam três habilidades artesanais, pois elas “constituem a base da perícia artesanal. As capacidades de localizar, questionar e abrir”. (SENNETT, 2020, p. 309). A capacidade de localizar tem relação com a concretude, com a atenção focalizada em algo. A capacidade de questionar relaciona-se com a reflexão, o pensar, o investigar. A terceira capacidade, de abrir, tem relação com expandir, estar aberto à possibilidade de fazer coisas diferentes. Há também de se destacar a inteligência operacional do artífice. Os conhecidos testes de inteligência (QI), investigam “cinco domínios mentais básicos: raciocínio fluido, sobretudo no uso da linguagem; conhecimento básico, especialmente de palavras e símbolos matemáticos; raciocínio quantitativo, essencialmente dedutivo; processamento visual-espacial; e memória funcional”. (SENNETT, 2020, p. 312-313).

Os testes, do modo como são configurados, são passíveis de problematização, visto que, segundo Sennett (2020, p. 313), “não incluem as capacidades brutas de que surge a perícia artesanal. [...] os testes servem para testar antes o potencial biológico, que a formação cultural de uma pessoa”. Estes não devem ser dissociados. Quando o sujeito, ou um grupo, se sai mal nestes testes, amplia-se o preconceito, a desigualdade. É importante destacar ainda que não é a

falta de inteligência entre os seres humanos comuns que põe em risco o trabalho benfeito. Como vimos, a motivação é uma questão mais importante que o talento na consumação da habilidade artesanal. Sentir orgulho pelo trabalho benfeito, afirma Sennett (2020), está no cerne da habilidade artesanal, como recompensa da perícia e do empenho.

Os artífices orgulham-se sobretudo das habilidades que evoluem. Por isso é que a simples imitação não gera satisfação duradoura; a *habilidade precisa amadurecer*. A lentidão do tempo artesanal é fonte de satisfação; a prática se consolida, permitindo que o artesão se aposses da habilidade. A lentidão do tempo artesanal também permite o trabalho de reflexão e imaginação — o que não é facultado pela busca de resultados rápidos. *Maduro quer dizer longo*; o sujeito se apropria de maneira duradoura da habilidade. (SENNETT, 2020, p. 328, grifos meus).

Como amadurecer as habilidades, sendo que elas se desenvolvem na maturação, em tempos longos? Apropriar-se de habilidades duradouras, como o texto no apresenta, demanda empenho, profundidade, reflexão. Em um tempo onde tudo passa rápido, em que parece de que precisamos saber pouco sobre muitas coisas, como ser um bom artífice? O autor nos apresenta várias pistas e nos provoca a pensar sobre como desenvolver estas aptidões. Uma delas tem relação com a confiança, já destacada na seção anterior. Estabelecer laços de confiança pode fazer com que o artífice se empodere, se mobilize para o desenvolvimento da artefania, desenvolvendo a cooperação.

Para compreendermos um pouco mais sobre a confiança, vamos recorrer aos três déficits sociais em relação à mudança estrutural: “[...] baixo nível de lealdade institucional, diminuição da confiança informal entre os trabalhadores e o enfraquecimento do conhecimento institucional”. (SENNETT, 2019, p. 62). Sennett (2019), considera os três déficits como perfeitamente tangíveis na vida dos trabalhadores comuns e os relaciona a uma ferramenta intelectual abstrata, chamada, na sociologia, como capital social – disposição e efetivo envolvimento em rede (família, educação e no trabalho). O autor (2019, p. 62) acredita que “o capital social é baixo, quando as pessoas consideram que seu envolvimento é de baixa qualidade, e alto quando acreditam que seus vínculos são de boa qualidade”.

A lealdade, destaca Sennett (2019), “é um relacionamento participativo; nenhum planejamento de negócios, por mais belo e lógico que seja, será capaz de conquistar por si só a lealdade daqueles aos quais é imposto, pelo simples motivo de que os empregados não participaram de sua gestação”. (SENNETT, 2019, p. 63). Há de se ter cuidado em relação à baixa lealdade. Os níveis deficitários da lealdade nas organizações exacerbam o estresse, gerando desengajamento.

Outro déficit social apresentado por Sennett (2019) é a confiança; que pode assumir duas formas: formal e informal.

A confiança formal significa que uma das partes adere a um contrato na crença de que a outra honrará seus termos. A confiança informal implica saber em quem podemos confiar, especialmente quando o grupo está sob pressão: quem desmoronará? quem saberá aproveitar a oportunidade? A confiança informal leva tempo. Numa equipe ou numa rede, as pequenas dicas de comportamento e caráter vão aparecendo aos poucos; a máscara com que nos apresentamos aos outros geralmente oculta o grau de confiabilidade que demonstraremos numa crise. Nas burocracias voltadas para o curto prazo, feita muitas vezes o tempo para desenvolver essa compreensão dos outros. Numa equipe montada há seis meses, é muito mais difícil prever como as pessoas poderão comportar-se sob pressão que numa rede com vida útil de anos. (SENNETT, 2019, p. 64-65).

Há de se destacar que é imprescindível que as organizações invistam tempo para o desenvolvimento da confiança informal. Atualmente, muitas empresas, para se adequarem à rapidez das mudanças no mundo contemporâneo, diminuem a confiança informal, já que as equipes mudam com frequência.

A reengenharia corporativa de uma instituição, trate-se de uma empresa ou de uma agência governamental, também pode reduzir drasticamente a confiança informal, pois a reorganização das relações pessoais vem abruptamente de cima e do exterior. [...] Para os empregados dessas empresas voláteis, o fato de não conhecer os outros trabalhadores só pode aumentar a ansiedade; essas firmas, não obstante a ênfase nos aspectos superficiais da cooperação, são mais impessoais e opacas que as instituições nas quais os indivíduos fazem longas carreiras juntamente com outros, que passam a conhecer bem. O resultado são redes que facilmente se desintegram. (SENNETT, 2019, p. 66).

Este aspecto deve também ser observado junto à gestão educacional. A grande rotatividade de colaboradores pode fragilizar as relações de confiança e a construção de um trabalho não participativo, pautado na gestão dos tempos/espacos a partir de intencionalidades claras; isso pode fazer com que a lealdade se restrinja, dificultando a identidade de trabalho/pertencimento.

O terceiro déficit social apresentado por Sennett (2019) se refere à debilitação do conhecimento institucional.

Um dos vícios da antiga pirâmide burocrática era a rigidez, com seus departamentos fixos, o pessoal sabedor do que era exatamente esperado de sua parte e a virtude da pirâmide era o acúmulo de conhecimento sobre as maneiras de funcionamento do sistema, o que significava também saber quando observar exceções às regras ou providenciar acertos em reação aos comandos. Esta virtude permitia um maior conhecimento institucional por diversos setores, completando, inclusive a confiança informal. (SENNETT, 2019, p. 67).

A reflexão do autor nos remete à importância de criarmos memórias para a construção da história; e a gestão educacional tem papel fundamental nesta construção, a fim de pensar em continuidades dos trabalhos e da historicidade dos locais. Manter viva a história junto aos documentos oficiais faz com que a sucessão da gestão e do trabalho se constitua numa gestão sólida e perene aos que chegarão.

Com as mudanças propostas pela reengenharia nas instituições, a utilização de novos sistemas de informação promete maior eficiência. Sennett (2019) alerta que este pensamento parece interessante a consultores, carentes do conhecimento institucional que se acumula com o tempo – e esta é uma promessa ingênua, pois os programas e as máquinas não são, por si só, inimigos; “[...] um programa pode aumentar muito o conhecimento da organização, desde que o controle e a adaptação forem confiados aos usuários habituais e não, aos escalões superiores da organização”. (SENNETT, 2019, p. 68).

Aqui está outra pista para a gestão educacional: quais são as referências que nos orientam junto às instituições? São estudiosos de quais áreas do conhecimento? Têm vivências e experiências junto ao campo educacional e da gestão educacional, a fim de contribuir genuinamente para o desenvolvimento do trabalho e da organização?

Os três déficits sociais precisam ser muito bem observados pela gestão da organização. A relação com o tempo, a gestão de continuidades e não rupturas e a preservação de memórias e histórias certamente contribuirão para o desenvolvimento da organização, aumentando o envolvimento de capital social: lealdade, confiança e conhecimento institucional.

A próxima seção nos ajudará a pensar sobre os elementos constitutivos para o desenvolvimento e fortalecimento da cooperação.

4.1.3 A Arte de Cooperar e a Cooperação como Natureza Humana

A cooperação pode ser definida, sucintamente, como uma troca em que as partes se beneficiam. Esse comportamento é imediatamente identificável nos chimpanzés cuidando uns dos outros, em crianças construindo um castelo de areia ou em homens e mulheres juntando sacos de areia para impedir uma inundação. Imediatamente identificável porque o apoio recíproco está nos genes de todos os animais sociais; eles cooperam para conseguir o que não podem alcançar sozinhos. (SENNETT, 2020, p. 15).

Esta subseção nos ajudará a pensar em quais as possibilidades, as ferramentas para auxiliar no fortalecimento da cooperação. Conforme vimos nas seções anteriores, diversos fatores contribuem para a debilitação da cooperação: as mudanças no mundo do trabalho; a individualização do sujeito em relação à corrosão do caráter humano; as desigualdades; a

formação cultural do ego, entre outras. A boa notícia é que a cooperação pode ser reestabelecida, pode ser reparada. Já tivemos algumas pistas na subseção anterior, quando estudamos o artífice e a artesanaria. Mas, afinal, quais as maneiras de recuperar e fortalecer a cooperação?

Sennett (2020), em sua obra *Juntos: os Rituais, os prazeres e a Política da Cooperação*, nos apresenta algumas possibilidades. A habilidade técnica, segundo o autor, se apresenta em duas formas básicas: fazer e consertar coisas. Esta habilidade tem relação direta com a construção da cooperação. O fazer pode parecer a atividade mais criativa, e o conserto, como um trabalho menor, *a posteriori*. Mas “na verdade esta diferença é menos acentuada, visto que um escritor criativo, por exemplo, geralmente tem de editar, consertando esboços anteriores e um eletricitista pode às vezes descobrir, ao consertar uma máquina quebrada, novas ideias sobre o seu funcionamento”. (SENNETT, 2020, p. 241).

Para compreendermos a habilidade de fazer e consertar, Sennett (2020), nos ajuda a pensar sobre o desenvolvimento de aptidões humanas. Isto se dá a partir do desenvolvimento de um hábito, que vai se qualificando num processo de artesanaria. “O ritmo é que vai possibilitando a qualificação e a incorporação (corporização) deste fazer”. (SENNETT, 2020, p. 241-248). Outro aspecto relevante na construção da habilidade é a utilização de gestos informais.

Como o ritual, o triângulo social é uma relação social feita pelas pessoas. Na oficina do artesão, essa relação trilateral muitas vezes é vivenciada de maneira física, não verbal; os gestos corporais tomam o lugar das palavras no estabelecimento da autoridade, da confiança e da cooperação. Aptidões como o controle muscular são necessárias para que os gestos corporais comuniquem, mas o gesto também tem importância social por outro motivo: o gesto físico faz com que as relações sociais fiquem parecendo informais. Também surgem sentimentos viscerais quando fazemos gestos, informalmente, com palavras. (SENNETT, 2020, p. 248).

Os gestos nos ajudam a vivenciar a sensação de informalidade e de pôr em prática o relacionamento. Sennett (2020) destaca que os gestos que vinculam são formas adquiridas de comportamento, e não reflexos involuntários; e alerta ainda que, quanto melhor nos sairmos nos gestos, mais expressiva se torna a informalidade.

E como desenvolver estas habilidades quando encontramos resistência física aos encontros sociais difíceis? Como cooperar com os que são diferentes de nós? Sennett (2020) sinaliza que a maneira mais eficaz de lidar com esta situação é empregar a força mínima. Na luta com a resistência, ficamos mais atentos ao desejo de nos livrarmos do problema em relação ao empenho de entendê-lo; assim, buscamos suspender a frustração. Ao empregar a força

mínima para mitigar a resistência, utilizando as ferramentas que tivermos, aumentamos a sensibilidade. Temos então três modos de fazer coisas carregados de implicações sociais. “O ritmo do desenvolvimento de uma aptidão física pode corporificar o ritual; os gestos entre pessoas podem corporificar o triângulo social informal; o uso da mínima força pode corporificar a reação àqueles que resistem ou divergem”. (SENNETT, 2020, p. 257).

E como fazer um conserto? Sennett (2020) destaca que há três formas de fazê-lo: pela restauração (fazer com que um objeto danificado pareça como novo, mantendo o estado original); pela retificação (melhorar o funcionamento de um objeto, substituindo partes por materiais melhores) e por meio da reconfiguração (alterar completamente um objeto, reimaginando inclusive o formato e maneira de usá-lo).

Um objeto que não seja passível de reparos, como uma taça de vinho quebrada, é tecnicamente considerado um “objeto hermético”, não comportando intervenções. *A cooperação não é como um objeto hermético*, que uma vez danificado perde toda possibilidade de recuperação; como vimos, suas origens — sejam genéticas ou no inicial desenvolvimento da humanidade — são na verdade duradouras; são passíveis de conserto”. (SENNETT, 2020, p. 257, grifos meus).

A reconfiguração consiste em uma linha tênue entre o fazer e o consertar. Estes processos têm relação direta com a vida dentro e fora da oficina, pois

Os gestos informais dentro da oficina estabelecem relações e vínculos emocionais entre as pessoas; a força dos pequenos gestos também é sentida nos laços comunitários. A prática do uso da força física mínima na oficina tem uma sensível ressonância fora dela na condução de trocas verbais diferenciadas. (SENNETT, 2020, p. 265).

Em síntese,

O conserto indica ainda outras maneiras de relacionar o físico e o social. A restauração, seja de um vaso ou de um ritual, é uma recuperação em que se recobra a autenticidade, e os danos do uso e da história são desfeitos; o restaurador torna-se um servidor do passado. A retificação está mais voltada para o presente e tem caráter mais estratégico. O conserto pode melhorar um objeto original ao substituir partes antigas; da mesma maneira, a retificação social pode tornar um objetivo antigo melhor, quando servido por novos programas e políticas. A reconfiguração tem um aspecto mais experimental e procedimentos mais informais; consertar uma máquina velha pode levar, quando as pessoas brincam com ela, à transformação do objetivo da máquina, assim como do seu funcionamento; da mesma maneira, consertar relações sociais quebradas pode tornar-se uma atividade em aberto, especialmente quando efetuada de maneira informal. Das três, a reconfiguração é a mais mobilizadora socialmente. É a que se mostra mais eficaz na renovação da cooperação. (SENNETT, 2020, p. 265-266).

Mas de que forma a cooperação pode ser renovada no processo de reconfiguração? A diplomacia cotidiana é um elemento crucial nesta reconfiguração, e o mais importante no

processo é a habilidade na gestão de conflitos, por meio de conversas dialógicas, oportunizando a cooperação indireta. “Costuma-se dizer que as vias indiretas são a essência da diplomacia, e é verdade que todos esses empenhos dependem antes da sugestão que do comando”. (SENNETT, 2020), p. 267) Vale salientar que a cooperação não é fortalecida apenas aliviando-se as tensões e as pressões; as quedas de braço fixam limites que não deverão ser ignorados no futuro, e que “poderão ser consertados pela reconfiguração do equilíbrio entre silêncio e fala”; mas isso não deverá gerar um distanciamento. (SENNETT, 2020, p. 278-279).

Um dos principais desafios da reconfiguração da cooperação é o de se entender com o que é diferente, sendo que “a essência da cooperação é a participação ativa, e não a presença passiva” e que o “desafio da participação é fazer com que justifique o dispêndio de tempo”. (SENNETT, 2020, p. 282). A correria do nosso dia a dia, a liquidez, vai na contramão do movimento característico do passado que pressupunha “assentar, acomodar, suspender a pressão, passar tempo em companhia dos outros pelo simples prazer de fazê-lo, tudo isso contribuía para reforçar por meios informais o comprometimento com o projeto coletivo”. (SENNETT, 2020, p. 326). E, na contemporaneidade, parece que estamos cada vez mais distantes de organizar nosso dia a dia a fim de nos dedicarmos a construções conjuntas, reafirmando os laços de lealdade, generosidade, compaixão, empatia, confiança e cooperação. Talvez reduzir as rotatividades, criar rituais de trocas, proporcionar momentos informais de convivência no trabalho, na oficina, e na comunidade sejam pistas para fortalecermos a cooperação. Além disso, é preciso tempo para estar com os outros.

O conceito de “cooperação” torna-se útil para pensarmos a escola atual e, com isso, problematizarmos algumas das práticas propostas por ela na atualidade. Tais práticas pressupõem o trabalho colaborativo, pois o que está em xeque é a permanência de uma escola que se nomeia democrática e, por assim dizer, precisa se mostrar plural. (RECH, 2021, p. 65-66).

Porém, há de se ter cuidado para não confundir a cooperação com a colaboração ou a solidariedade. Sennett nos ajuda a pensar sobre isso quando afirma que: “O século XX perverteu a cooperação em nome da solidariedade. Os regimes que falavam em nome da unidade não eram apenas tiranias; a própria vontade de solidariedade induz ao comando e à manipulação de cima para baixo”. (2020, p. 334). As novas formas de capitalismo valorizam o trabalho de curto prazo, o que fragmenta a instituição, impossibilitando as relações sociais de apoio entre os trabalhadores.

Os rituais são essenciais no processo de cooperação. Onde não há ritual, temos o reforço ao individualismo. Os rituais, em todas as culturas humanas, têm o papel de aliviar e resolver a

ansiedade. Vivemos um mundo, um tempo, onde tudo parece que deve ser simplificado. Em favor de um “tempo”, que a grande maioria não sabe explicar, vão se fragmentando, simplificando, encurtando, invisibilizando, descontinuando os movimentos e rituais caros à cooperação. “Hoje, o efeito cruzado dos desejos de garantir a solidariedade em um ambiente de insegurança econômica é a brutal simplificação da vida social: nós-contra-eles associado a você-está-entregue-a-si-mesmo”. (SENNETT, 2020, p. 336). O autor destaca ainda que

A cooperação torna-se um valor em si mesmo em rituais tanto sagrados quanto seculares: observar a Eucaristia ou o Pessach juntos traz à vida a dimensão teológica; os rituais de civilidade, ainda os mínimos, como “obrigado” e “por favor”, põem em prática conceitos abstratos de respeito mútuo. A cooperação pode ser tanto informal quanto formal; as pessoas que batem papo em uma esquina ou bebem em um bar estão focando e jogando conversa fora sem pensarem de maneira autorreferencial: “Estou cooperando.” Esse ato vem envolto na experiência do prazer recíproco. (SENNETT, 2020, p. 16).

Acredito eu que há possibilidades para a (re)construção de um mundo mais cooperativo.

É no exercício de pensar a própria prática que a comunidade escolar é chamada a perceber as ações cooperativas que poderão ser desenvolvidas no ambiente escolar. Tais ações envolvem mudanças na logística que vão desde a infraestrutura até a reorganização do currículo e das formas de avaliar os sujeitos, por exemplo. Cada um desses movimentos exige a cooperação coletiva; por isso a necessidade de praticá-la. (RECH, 2021, p. 70).

Ainda há ferramentas. Assumirmos a condição de esperar nos garantirá, tal qual na metáfora de Pandora, que a esperança é aquela que continua na caixa. Contrariando o dito popular “a esperança é a última que morre”, acredito veementemente que a esperança é aquela que não morre jamais, pois, enquanto o humano for humano, haverá esperança e, sobretudo, a oportunidade de cooperação.

4.2 Comunidade Ética e Comunidade Estética: Desafios da Gestão

Na seção anterior, busquei discutir como o desenvolvimento social e a corresponsabilização pelo humano, resgatando a cooperação, podem ser praticados. Analisei de que modos as reconfigurações do mundo do trabalho individualizaram o sujeito e como estas mudanças contribuem para a corrosão do caráter, além de fazerem com que o ser humano se retire, se isole e não coopere. Percorri ainda um adensamento sobre como pode acontecer a mobilização e como se constitui a cooperação, a partir de um trabalho de artesanato, além de possibilidades de (re)constituir, resgatar, reconfigurar a cooperação na contemporaneidade.

Nesta seção, me utilizo da obra de Bauman (2003), para que auxilie na reflexão acerca da comunidade. O que é, de fato, comunidade? Qual a comunidade que o sujeito cooperativo constrói: uma sociedade ética ou uma sociedade estética? E qual a relação da escola, a partir do papel da gestão educacional e escolar, com esta construção? Novamente trago perguntas e mais perguntas, a fim de convidar o leitor à reflexão.

Bauman (2003) já nos inspira a refletir sobre o significado e as sensações que a palavra “comunidade” carregam. Destaca o autor:

A palavra “comunidade” sugere uma coisa boa: o que quer que “comunidade” signifique, é bom “ter uma comunidade,” “estar numa comunidade”. Se alguém se afasta do caminho certo, frequentemente explicamos sua conduta reprovável dizendo que “anda em má companhia”. Se alguém se sente miserável, sofre muito e se vê persistentemente privado de uma vida digna, logo acusamos a sociedade — o modo como está organizada e como funciona. As companhias ou a sociedade podem ser más; mas não a comunidade. Comunidade, sentimos, é sempre uma coisa boa. (BAUMAN, 2003, p. 7).

A comunidade, salienta Bauman (2003), sempre nos convida a pensar em um local aconchegante, confortável, seguro.

Numa comunidade, todos nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo e raramente ficamos desconcertados ou somos surpreendidos. Nunca somos estranhos entre nós. Podemos discutir — mas são discussões amigáveis, pois todos estamos tentando tornar nosso estar juntos ainda melhor e mais agradável do que até aqui e, embora levados pela mesma vontade de melhorar nossa vida em comum, podemos discordar sobre como fazê-lo. Mas nunca desejamos má sorte uns aos outros, e podemos estar certos de que os outros à nossa volta nos querem bem. (BAUMAN, 2003, p. 8).

O autor nos convida a pensarmos em uma comunidade onde a confiança, o bem-querer e a ajuda mútua são premissas básicas para seu bom funcionamento, de modo que, “Quando passarmos por momentos difíceis e por necessidades sérias, as pessoas não pedirão fiança antes de decidirem se nos ajudarão; não perguntarão como e quando retribuiremos, mas sim do que precisamos”. (BAUMAN, 2003, p. 8).

No entanto, como já destacado anteriormente, vivemos um mundo flexível, líquido, mutável, extremamente competitivo e individualizado. Assim, ao se pensar sob a ótica da comunidade, destaca Bauman (2003, p. 9), “O que essa palavra evoca é tudo aquilo de que sentimos falta e de que precisamos para viver seguros e confiantes. ‘Comunidade’ é nos dias de hoje outro nome do paraíso perdido – mas a que esperamos ansiosamente retornar, e assim buscamos febrilmente os caminhos que podem levar-nos até lá”. (BAUMAN, 2003, p. 9). Afinal, esta comunidade é possível ou é apenas fruto da nossa imaginação e sensações? Como,

no mundo atual, podemos viver em comunidade? Será ela um paraíso perdido? Há um distanciamento entre a nossa imaginação e as duras realidades do cotidiano.

Bauman (2003) afirma que todos desejamos viver em uma comunidade tal qual caracterizada por nosso imaginário; “uma coletividade que pretende ser a comunidade encarnada, o sonho realizado, e (em nome de todo o bem que se supõe que essa comunidade oferece) exige lealdade incondicional e trata tudo o que ficar aquém de tal lealdade como um ato de imperdoável traição”. (BAUMAN, 2003, p. 9).

A tensão entre a liberdade e a segurança está para a tensão entre a comunidade e a individualidade. É um dilema para o qual parece não haver solução. Bauman (2003, p. 10-11) acredita que “[...] não achar a solução correta e ficar frustrado com a solução adotada não nos levará a abandonar a busca — mas a continuar tentando. Sendo humanos, não podemos realizar a esperança, nem deixar de tê-la”. Voltando-se à gestão educacional, muitas vezes é preciso ter cuidado com os imobilismos que, por vezes, afetam nossa busca de soluções. Encontrar desafios e não conseguir resolvê-los não pode significar abandono. É preciso seguir, em frente, pensando de outros modos, buscando outras ferramentas – acreditar.

Não seremos humanos sem segurança ou sem liberdade; mas não podemos ter as duas ao mesmo tempo e ambas na quantidade que quisermos. Isso não é razão para que deixemos de tentar (não deixaríamos nem se fosse uma boa razão). Mas serve para lembrar que nunca devemos acreditar que qualquer das sucessivas soluções transitórias não mereceria mais ponderação nem se beneficiaria de alguma outra correção. O melhor pode ser inimigo do bom, mas certamente o “perfeito” é um inimigo mortal dos dois. (BAUMAN, 2003, p. 11).

Em um mundo líquido, conforme já abordado anteriormente, perene, em que nada parece permanecer, como viver a/em/na comunidade? Existirá mesmo possibilidade de construir uma comunidade ética?

Se este mundo incerto produz tanta desigualdade, como se relacionam elite e pobreza? Poderão coexistir em comunidade? O autor diz que a comunidade não é ausente do vocabulário da elite, e que esta não a negligencia. No entanto, o que esta classe acredita ser comunidade vai de encontro, e não ao encontro, ao que Bauman descreve sobre a verdadeira comunidade. “A diversidade e a pluralidade se fazem ausentes nesta nova configuração de comunidade. Parece que há a intensão da constituição de comunidades de semelhantes, a criação de bolhas, guetos. Estão em busca da criação de uma comunidade estética. Preocupadas com o status essencial da beleza”. (BAUMAN, 2003, p. 61-62).

Os laços que se criam na constituição de uma comunidade estética são “laços carnavalescos” e as comunidades que os emolduram são “comunidades carnavalescas”.

(BAUMAN, 2003, p. 68). O autor chama a atenção ao declínio das comunidades, por tornarem-se estéticas pelo fato de serem de natureza artificial. “Os laços são descartáveis e pouco duradouros”. (BAUMAN, 2003, p. 67). Assim, são compreendidos como laços que se desmancham com facilidade, tornando a comunidade frágil, individualizada. Mas, se quisermos construir uma comunidade ética, que comunidade é essa?

Teria que ser tecida de compromissos de longo prazo, de direitos inalienáveis e obrigações inabaláveis, que, graças à sua durabilidade prevista (melhor ainda, institucionalmente garantida), pudesse ser tratada como variável dada no planejamento e nos projetos de futuro. E os compromissos que tornariam ética a comunidade seriam do tipo do “compartilhamento fraterno”, reafirmando o direito de todos a um seguro comunitário contra os erros e desventuras que são os riscos inseparáveis da vida individual. Em suma, o que os indivíduos provavelmente vêem na comunidade é uma garantia de *certeza, segurança e proteção* — as três qualidades que mais lhes fazem falta nos afazeres da vida e que não podem obter quando isolados e dependendo dos recursos escassos de que dispõem em privado. (BAUMAN, 2003, p. 68, grifos meus).

Embasados no engajamento, nas virtudes éticas, devemos fortalecer a construção de uma comunidade ética, que não se individualize, não se feche em seus guetos, o que “quer dizer impossibilidade de comunidade”, de modo que o gueto “não é um viveiro de sentimentos comunitários. É, ao contrário, um laboratório de desintegração social, de atomização, de anomia”. (BAUMAN, 2003, p. 111).

Se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos. (BAUMAN, 2003, p. 134).

Precisamos estar atentos às transformações no mundo, estar atento às brechas para juntos pensarmos em possibilidades de construção de comunidades éticas. Como estaca Klein (2021, p. 119), “No espaço da escola, essa rede de cooperação pode ser formada pelo estudante, o professor do AEE e o da sala de aula, a gestão, os profissionais que atuam na escola, a família e a comunidade”. Pensando o papel da gestão educacional e escolar frente à construção de uma comunidade ética, penso que há uma grande potência nesta construção, sobretudo acerca da construção do pertencimento a partir da pluralidade. Penso que, por meio de construções pautadas na cooperação, é que se pode construir a cidadania e a fim de renovar um mundo comum. Refletir sobre a comunidade e compreender que o simples fato de estar junto em um mesmo grupo, por exemplo, não significa o compartilhamento de relações de confiança e de

fortalecimento coletivo é essencial para ressignificarmos temas caros para a área da gestão educacional.

Feitas as discussões do referencial teórico que fundamentaram todos os debates realizados nos encontros do grupo focal, passo para a parte das análises realizadas e da apresentação dos produtos: a carta de intenções e a Fase II do Programa de Profissionalização da Gestão Educacional.

PARTE IV

CONSTRUÇÕES REALIZADAS NA OFICINA



5 ANÁLISES E PRODUTOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, que integra a parte IV, intitulada *Construções realizadas na oficina*, apresento as análises dos encontros do grupo focal, bem como os produtos gerados na investigação por meio da pesquisa-formação.

Na parte I, que chamei de *Itinerários percorridos e a construção do problema de pesquisa*, descrevi minha trajetória profissional e as inquietações de pesquisa, apresentei a Sicredi Serrana e caracterizei o campo empírico e a revisão de literatura. Na parte II, a qual intitulei de *Entrando na oficina da pesquisa*, apresentei os caminhos metodológicos utilizados nesta pesquisa. Já na parte III, a qual denominei *Abrindo a caixa de ferramentas*, apresentei o referencial teórico desta dissertação. A parte IV, que agora segue, denominei *Construções realizadas na oficina*, pois, para que se possa utilizar as ferramentas, é imprescindível que as adensemos conceitualmente e as compreendamos, para que então possam contribuir com as reconfigurações dos cotidianos.

O capítulo cinco, intitulado Análises e Produtos da Investigação, está dividido em duas seções: na Seção I, apresento as análises dos encontros e, na Seção II, os produtos da investigação.

5.1 Análises dos Encontros

O primeiro encontro, realizado dia 07/07/22, às 14h, teve como objetivo: compreender as transformações do mundo do trabalho e a relação com o eu que não coopera. Estiveram presentes todos os gestores educacionais e escolares convidados. Já no início do encontro estabelecemos este diálogo:

Gabriel: Como vocês chegam, para essa tarde, para essa atividade, para esse nosso encontro, nosso primeiro encontro?

Voz um: Curiosa.

Voz dois: Expectativas.

Voz três: Eu, venho, com uma espera grande de alguma solução(riso) até pra nos auxiliar no nosso dia a dia. Eu acredito que essa tua pesquisa venha nos auxiliar pra reinventar, então essa educação neh, pra ver como a gente pode estar reinventando.

Voz quatro: Eu chego, eu to cansada da semana, tá? Hoje é quinta, então assim eu chego cansada da semana, mas ao mesmo tempo ao acho que a gente discutir e pensar acho que a gente precisa desse momento, então eu acho que ele vem como um alento [...] Esse pensar parar e pensar.

Voz cinco: Eu quero emendar assim, [...] tem sido uma semana desafiadora assim, neh, na escola. E daí de ter um momento que a gente chega aqui a gente sempre pensa em renovação neh? De renovar ideias, de, às vezes, a gente tá correndo tanto e não para pra pensar.

Voz três: Não para pra pensar.

Voz seis: Não para pra pensar.

Gabriel: Mais alguém?

Voz sete: [...] quantas vezes a gente neh, dispersa e gasta energia naquilo que a gente não tem controle, que a gente não vai resolver sozinho, ou não hoje, neh? Então eu acho que passa um pouco por isso, neh, por mais que a gente pense, discuta questões amplas a gente não pode perder de vista aquilo que se concretiza, depois que a gente sair daqui neh, senão vai ficar só na ideia neh.

Grupo Focal, Encontro I, 07/07/22.

Acredito muito no momento do acolhimento para iniciar e mobilizar um encontro. Parece-me que saber como as pessoas chegam para determinada atividade ou encontro faz com que possamos estabelecer uma relação de cuidado e empatia; e, ao mesmo tempo, de descobrir alguns elementos para o desenvolvimento das propostas. Perguntadas³³ sobre como chegam, trazem elementos como a curiosidade, que são fundamentais para a abertura ao conhecimento, à construção de novas aprendizagens. Chama a atenção também que, às vezes, parece que a solução para a inovação e as transformações estão em algum terceiro, em algum espaço fora do ambiente em que se está inserido, e não na possibilidade da (re)configuração promovida pela gestão e pelas pessoas gestoras, sendo que as inovações e (trans)formações acontecem cotidianamente, promovidas e provocadas pelas pessoas de determinados espaços e contextos.

A inovação está diretamente relacionada ao protagonismo, tal qual corroboram Wagner e Cunha (2019): “O protagonismo do sujeito é fortalecido quando assume decisões pedagógicas, quando é desafiado a realizar processos intelectuais complexos que exigem produção acadêmica original e criativa”. Assim, para que a inovação se estabeleça, é preciso também que ela esteja alicerçada sobre contínuos estudos e adensamentos, a fim de que se possa reinventar as propostas, bem como o fazer da gestão, a partir do estudo e não da percepção. As autoras Wagner e Cunha (2019), quando apresentam oito assertivas da inovação pedagógica, nos dão pistas sobre como a gestão pode pensar a inovação. De acordo com as autoras, há oito assertivas para a inovação pedagógica, das quais destaco sete:

- 1) o conceito de inovação pressupõe referenciais; 2) a inovação é estimulada pelos cenários emergentes; 3) a inovação requer mudanças epistemológicas; 4) a inovação pedagógica assume o protagonismo do sujeito; 5) a inovação conta com a reconfiguração de saberes; 6) as tecnologias da informação podem favorecer a inovação; 7) a inovação pressupõe planejamento e avaliação. (WAGNER e CUNHA, 2019, p. 29).

As assertivas propostas pelas autoras podem ser transpostas para pensarmos a inovação na gestão, quando a gestora assume seu protagonismo e passa a assumir, oportunizar e

³³ A partir deste momento, não farei mais distinção de gênero. Serão para mim, consideradas como *peçoas participantes* da pesquisa, então me referirei sempre às participantes. Esta escolha, foi inspirada na Tese de Dal’Igna (2011). (DAL’IGNA, Maria Cláudia. Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

possibilitar a reflexão da sua prática de gestão. Me refiro aqui à importância e relevância da formação continuada de gestoras educacionais e escolares. A partir desta prática (que muitas vezes é ou pode ser uma inovação nos espaços educacionais e escolares), estimula-se o estudo, o aprofundamento, o adensamento e a compreensão de modos diferentes de determinadas concepções, que possivelmente deslocarão os sujeitos para um novo jeito de pensar e de fazer.

É imprescindível que os planos para inovação, como destacam as autoras, sejam constantemente avaliados, replanejados ou reconfigurados. Assim como dito popularmente, “*nada está escrito em pedra*”, é necessário que, constantemente se revisitem os planejamentos, as intencionalidades de ações para que sejam qualificados, repensados, revistos, cancelados; e também para que sejam adicionadas novas intenções. A construção colaborativa parece ser um forte aliado nas proposições de inovação.

O trecho nos convida, ainda, a pensar sobre o cansaço das gestoras no cotidiano, bem como sobre a valorização da proposição da pesquisa, como possibilidade de renovar as ideias e repensar a prática cotidiana; sobretudo, na potência da construção colaborativa, no compromisso de fazer as reflexões e possibilidades se materializarem, no cotidiano, buscando implementar o que se constrói, objetivando continuidades. Cabe salientar que a inovação não é a centralidade desta dissertação. Acredito na perspectiva da reconfiguração, conforme apresentado no referencial teórico a partir de Sennett (2020), como possibilidade de repensar, criar, recriar e/ou reconstruir.

O diálogo acima descrito, que aborda o acolhimento, também nos traz uma reflexão sobre como as gestoras sentem-se no cotidiano. Esse relato de cansaço, esgotamento, tem relação com o modo de ser e estar no mundo na Contemporaneidade. Han (2017, p. 27) nos convida a pensar sobre a Sociedade do Cansaço e afirma que: “O que torna doente, na realidade, não é o excesso de responsabilidade e iniciativa, mas o imperativo do desempenho como um novo *mandato* da sociedade pós-moderna do trabalho”. Assim, como já abordado no referencial teórico, vivemos em uma sociedade na lógica da concorrência que, às vezes, não é percebida nos cotidianos.

Seguindo a análise do encontro I do Grupo Focal – que teve como subtemas adensados: O eu que não coopera: ansiedade e medo; solidão/isolamento; retiradas/ausência; narcisismo; complacência; individualismo; equilíbrio entre cooperação e competição –, a partir de excertos retirados do meu referencial teórico, percebi que as discussões se alicerçavam sobre três temáticas centrais: gestão dos tempos e espaços, individualização e pertencimento. Trarei para análise cada uma das temáticas, observando os diálogos construídos acerca de cada uma delas.

Para auxiliar o leitor quanto ao acompanhamento das análises, apresentarei, a cada encontro, um extrato do roteiro³⁴ do grupo focal, bem como os excertos discutidos que nos levaram as três temáticas centrais já mencionadas.

Quadro 14 – Extrato do primeiro encontro do grupo focal: Transformações no mundo do trabalho

PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL	
Data do encontro	07/07/2022 (14h às 16h)
Local	Tupandi
Tópico de discussão	Transformações no mundo do trabalho
Subtemas a serem aprofundados	O eu que não coopera: ansiedade e medo; solidão/isolamento; retiradas/ausência; narcisismo; complacência; individualismo; equilíbrio entre cooperação e competição.
Questão norteadora	Qual a relação entre as transformações do mundo do trabalho e a individualização?
Objetivo	Compreender as transformações do mundo do trabalho e a relação com o eu que não coopera.
Estímulo para discussão	Excertos do referencial teórico e como eles se fazem presentes no cotidiano pessoal/profissional dos gestores (um excerto para cada subtema).
Discussão	Leitura individual dos excertos e socialização das percepções com o grande grupo.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Dal’Igna (2021).

No início do encontro, apresentei às gestoras alguns excertos do referencial teórico que abordavam as mudanças do mundo do trabalho – uma breve contextualização das mudanças do capitalismo e seus efeitos nos modos de ser e estar no mundo e de que modos essas mudanças contribuíram para a individualização dos sujeitos. Penso que posso caracterizar o primeiro encontro como um encontro do “dar-se conta”. Para subsidiar as discussões, utilizamos os seguintes excertos:

Quadro 15 – Primeiro encontro do Grupo Focal: excertos do referencial teórico sobre transformações no mundo do trabalho

1º ENCONTRO DO GRUPO FOCAL
Excertos do referencial teórico sobre transformações no mundo do trabalho
1 – Diversos acontecimentos foram transformando e constituindo a sociedade, até a contemporaneidade, sendo que “alguns acontecimentos provocaram mudanças abruptas na sociedade. São acontecimentos definidos como paradigmáticos, pois deixam para trás uma realidade que não retornará mais ou manifestar-se-á apenas através de vestígios do que outrora foi hegemônico”. (SANSON, 2010, p. 7).

³⁴ Os roteiros de cada encontro de grupo focal foram apresentados, em sua totalidade, no capítulo 3 desta dissertação.

2 - No novo modo produtivo, progressivamente, o sujeito do trabalho, o trabalhador, perderá o controle sobre o seu trabalho, o qual será fragmentado e ele, o trabalhador, será despojado do seu saber, transformando-se em apêndice do processo produtivo. O assujeitamento do trabalhador ao capital é resultante de um longo percurso. A trajetória de subsunção formal e real, do trabalho ao capital, tem sua origem na apropriação do modo de produção artesanal, evolui como trabalho manufaturado e se efetiva plenamente na grande indústria, com a introdução da maquinaria que substitui a ferramenta. (SANSON, 2010, p. 15).

3 - É o trabalho que identifica, determina, distingue, classifica e marca de modo decisivo as relações sociais. Se no mundo fabril do início da Revolução Industrial, o trabalho era visto como condição indispensável para a sobrevivência, com o fordismo ele é mais do que sobrevivência, é sobretudo identidade, compreendida como o conjunto de valores, partilha de interesses comuns, modos de agir e pensar de um grupo social ou de determinada sociedade. (SANSON, 2010, p. 24).

4 - Dardot e Laval (2016, p. 246) descrevem: “Como notava em 1967 um observador dos primeiros passos dessa construção, ‘o concorrencialismo está substituindo o liberalismo de antigamente’. Essa é, acrescentava, a “ideia de base do neoliberalismo contemporâneo”.

5 - Com efeito, o novo governo dos sujeitos pressupõe que a empresa não seja uma “comunidade” ou um lugar de realização pessoal, mas um instrumento e um espaço de competição. Ela é apresentada idealmente, acima de tudo, como o lugar de todas as inovações, da mudança permanente, da adaptação contínua às variações da demanda do mercado, da busca de excelência, da “falha zero”. Desse modo, injunge-se o sujeito a conformar-se intimamente, por um trabalho interior constante, à seguinte imagem: ele deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. Todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos. A economia torna-se uma disciplina pessoal. Foi Margaret Thatcher quem deu a formulação mais clara dessa racionalidade: “Economics are the method. e object is to change the soul” [A economia é o método. O objetivo é mudar a alma] (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 330-331, grifos meus).

6 - Para elucidar a relação com o tempo, Sennett (2021) aponta que os sinos das igrejas, desde o século seis, marcavam o tempo em unidades religiosas do dia; e os beneditinos, no início da Idade Média, deram um passo importante na marcação do tempo, quando passaram a tocar os sinos a fim de marcar as horas de trabalhar, de comer, além das de rezar. Posteriormente, na época do fordismo, relógios de pulso já substituíam os sinos das igrejas, de modo que “o tempo deixara de depender do espaço. Esta configuração de tempo revelar-se-ia uma tragédia humana”. (SENNETT, 2021, p. 40).

7 – Esta modernidade sólida, acima destacada, vai se modificando. A solidez vai se liquefazendo em uma nova racionalidade. Naturaliza-se a fala de que tudo é mutável a qualquer tempo. Espera-se que os trabalhadores sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente e dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais. Como destaca Klaus (2011, p. 118): “A partir principalmente da década de 1970, a rigidez e a burocracia serão altamente problematizadas, de tal forma que na atualidade em nome da permanente inovação, abolimos a rotina”. É o começo de uma nova era. “Assim como a Revolução Industrial foi o gérmen de um novo tempo, a sociedade pós-industrial anuncia uma nova página na história, uma tendência que tende a tornar-se hegemônica”. (SANSON, 2010, p. 29). A concepção de mundo, a forma de organizar o trabalho e as relações econômicas e sociais da sociedade industrial estão sendo abandonadas.

8 – No novo modo produtivo, progressivamente, o sujeito do trabalho, o trabalhador, perderá o controle sobre o seu trabalho, o qual será fragmentado e ele, o trabalhador, será despojado do seu saber, transformando-se em apêndice do processo produtivo. O assujeitamento do trabalhador ao capital é resultante de um longo percurso. A trajetória de subsunção formal e real, do trabalho ao

capital, tem sua origem na apropriação do modo de produção artesanal, evolui como trabalho manufaturado e se efetiva plenamente na grande indústria, com a introdução da maquinaria que substitui a ferramenta. (SANSON, 2010, p. 15).

9 – [...] o narcisismo pode parecer apenas um sinônimo de egoísmo. No entanto, apresenta também que Freud, [...] reformulou sua concepção do narcisismo, considerando-o um “estado especular” em que a pessoa vê apenas a si mesma, como que refletida em um espelho, ao lidar com os outros. Depois da Segunda Guerra Mundial, o conceito de narcisismo foi refinado e outros psicanalíticos ampliaram as reflexões, trazendo também o conceito de “ego grandioso”. O “eu” preenche todo o espaço da realidade. Uma das maneiras como essa grandiosidade se expressa está na necessidade de se sentir o tempo todo no controle; a ênfase recai no “controle que [uma pessoa] espera deter sobre o próprio corpo e os sentimentos [em vez da] experiência adulta do outro”. As pessoas sujeitas a esse sentimento de grandiosidade de fato “se sentem oprimidas e escravizadas” pelas necessidades dos outros. Uma pessoa imersa nesse estado autorreferencial não poderá deixar de sentir-se ansiosa quando se der uma intrusão da realidade, uma ameaça de perda do eu, em vez do seu enriquecimento. A ansiedade é reduzida com o restabelecimento de sentimentos de controle. Quando se dá essa transação psicológica interna, seguem-se consequências sociais, sendo a mais notável a diminuição da cooperação. (SENNETT, 2020, p. 225).

10 – Para Sennett (2020, p. 226-227), “o narcisismo, é um ingrediente que favorece a retirada em relação aos outros. Mas geralmente vem misturado a um outro: a complacência a respeito da própria posição no mundo”. A complacência, para o autor, tem relação com o sujeito com autoconfiança excessiva. No entanto, “há uma importante diferença entre se sentir seguro e se sentir complacente. Quando nos sentimos interiormente seguros, podemos nos dispor a experimentar, soltar a curiosidade”. (SENNETT, 2020, p. 228) O sujeito complacente não se volta para o mundo exterior. A complacência “[...] é antes uma prima do narcisismo, na expectativa de que a experiência se adapte a um padrão conhecido; a experiência parece repetir-se rotineiramente, em vez de evoluir. Assim, o sujeito mergulhado em si mesmo, anula o outro. Individualiza-se”. (SENNETT, 2020, p. 228).

11 – “Quando a complacência se alia ao individualismo, a cooperação definha”. (SENNETT, 2020, p. 228).

12 – Eis o sentimento do individualismo, em sua sugestiva prosa: cada pessoa, retirada em si mesma, comporta-se como se fosse alheia ao destino de todas as demais. Seus filhos e os bons amigos constituem para ela toda a espécie humana”. Quanto a suas transações com os concidadãos, pode misturar-se a eles, mas não os vê; toca-os, mas não os sente; existe apenas em si mesma e apenas para si. E, se nesses termos permanece em seu espírito algum sentimento de família, já não persiste um sentimento de sociedade. Essa retirada individual parece uma receita certa de complacência: contamos com aqueles que se parecem conosco e simplesmente não nos importamos com os que não se parecem: mais que isso, quaisquer que sejam seus problemas, são apenas problemas deles. *O individualismo e a indiferença tornam-se gêmeos.* (SENNETT, 2020, p. 229-230, grifos meus).

13 – [...] duas forças que debilitam a cooperação: a desigualdade estrutural e novas formas de trabalho. Essas forças sociais têm consequências psicológicas. Um claro perfil de caráter vem surgindo na sociedade moderna, aquela pessoa que se revela incapaz de gerir formas complexas e exigentes de envolvimento social, e portanto, se retira. Perde a vontade de cooperar. Essa pessoa se transforma em um ‘eu que não coopera’”. (SENNETT, 2020, p. 219).

Fonte: Elaborado pelo autor.

O excerto número 6 suscitou os diálogos a seguir:

Voz dois: Eu lembro que o relógio controla tudo, tu tá sempre o relógio, tu não tem tempo pra nada, tu esquece até de ti porque o relógio tá sempre passando.

Voz três: Essa questão que nem ele fala aqui dos sinos, neh, as igrejas assim, neh, e aí eu trago então, outra quando a gente via pelo sol, neh? Os antigos viam pela água, pelo mar, se via o, se contava o tempo, se contava o dia através disso, neh? Então pra ver quanta coisa (riso).

Voz dois: A minha lembrança assim, quando eu comecei a ler, neh, foi quando eu era novinha neh, quando a gente ia pra roça do meu irmão e o meu pai dizia, ohh vocês até às onze e meia quando bater o sino vocês podem ir pra casa.

Voz um: Daí ninguém tinha relógio, pra nós era a mesma coisa daí a gente olhava mais ou menos o sol, neh. (riso).

Voz três: O tempo ele perpassa todos os excertos aí, neh, desde essa questão do controle do tempo que vem do processo da revolução industrial, neh, os trabalhadores ganhavam na aposentadoria um relógio de ouro, neh, lá nas fábricas uma ideia e aí tinha um sentido simbólico de ter o tempo devolvido, neh? Depois que a pessoa cumpria a sua neh, a sua função, mas eu acho que passa por essa ideia do sentir-se útil, neh? Quantas vezes, a gente quando desacelera a gente tá sem fazer nada e a gente se cobra porque a gente acha que devia estar fazendo algo e se sente inútil por não estar fazendo nada. Eu acho que essa é pra mim o maior sintoma do quanto o tempo nos aprisiona, mas ele também pode ser libertador, eu acho que a gente precisa conseguir trabalhar isso de uma forma de torná-lo nosso aliado e não nosso inimigo. É difícil, enfim, a gente tá aqui neh, espiando o celular, olhando, pensando no que vai fazer, ou no que já devia ter feito, mas acho que o tempo pode ser nosso amigo também neh? A gente só tem que fazer as pazes com ele, né?

Grupo Focal, Encontro I, 07/07/22.

O diálogo nos mostra o quão relevante foi às gestoras dialogarem sobre o tempo e darem-se conta do quanto são responsáveis pela gestão dos tempos nos cotidianos. Pode-se observar as relações do tempo que guardam em suas memórias, as vivências e experiências nas infâncias e como as relações com o tempo foram sendo modificadas. Chama a atenção, quando abordam a importância das continuidades nos espaços, a relevância da tradição para a reconfiguração dos espaços escolares e da gestão educacional.

Seguindo o encontro, a reflexão suscitou a continuidade do diálogo:

Gabriel: E de olhar para a relação com o tempo e respeitar o tempo presente, por exemplo, a gente tá aqui agora né?

Voz um: Nossa como é difícil isso!

Gabriel: Quem controla o tempo da gente? Quem faz o tempo da gente?

Voz um: Nós.

(concordâncias gerais)

Voz dois: E a gente usa ele muitas vezes como desculpa neh?

Gabriel: Por isso que ele pode talvez ser uma tragédia humana.

Voz três: Mas é o mais justo de todos neh, o tempo é igual pra todos (riso).

Voz um: isso é verdade.

Gabriel: E aí, seguindo ali, ele fala da modernidade sólida neh? [...] o Baumann nos traz essa reflexão da modernidade líquida e ele diz que ela vai se modificando e eu gostaria de ouvir vocês assim, como é que pegou esse segundo excerto que ele fala, [...] vocês leram esse excerto, destacaram alguma coisa dali?

Voz três: Eu acho que aquele trecho que ele fala do abolimos a rotina e passa essa ideia que a inovação ela prescinde um abandono de ahn, da tradição, neh, não no sentido a gente atribui uma ideia pejorativa de tradição, de imobilidade, mas muitas vezes é aquilo que a gente sempre fez e que continua dando certo e que a inovação parece neh, essas ideias de mudança parece que nos fazem jogar assim o bebê com a água do banho neh, a gente já acha que. E, às vezes, não, na nossa área tem um pouco isso, parece que bom, vem uma coisa agora então, nós vamos abandonar tudo que a gente fez, tava tudo errado e vamos fazer tudo diferente, não é assim. Então, eu acho que é um pouco esse equilíbrio que a gente tem que ter, não é imobilidade completa, mas também não é total mudança desenfreada.

Voz cinco: Será que a gente é que comanda o tempo ou o tempo nos manda?

Gabriel: E aí?

Voz um: É que aqui eu fiquei assim bem, quando ele fala a concepção de mundo, a forma de organizar o trabalho, as relações econômicas e sociais da sociedade industrial estão sendo abandonados.

Gabriel: E aí, quê que bateu profe?

Voz um: Bateu forte neh, estão sendo abandonadas, pois é, se criou uma nova, uma nova, uma nova página da história, mas será que realmente a gente tá fazendo algo, como é que tá o nosso trabalho, como é que tá nossas [00:41:42], como é que tá a nossa cidade, como é que? Estamos, não estamos abandonando alguma coisa?

Grupo Focal, Encontro I, 07/07/22.

O mundo líquido, conforme destacado no referencial teórico, parece nos cobrar que mudemos tudo, a todo o tempo; e chamam isso de inovação. Como já descrito anteriormente, a inovação precede reflexão. Reflexão precisa de tempo e é um tempo não de curto prazo. Assim, na sequência do diálogo, as gestoras perceberam a importância de construir espaços-tempo para pensarem, refletirem e reconfigurarem suas formas de pensar e fazer a gestão educacional e escolar.

Seguindo o encontro, na decorrência de leitura e reflexão sobre os excertos, a temática “tempo” continuou em pauta, e eu as mobilizei para que adensassem a noção do tempo e a relação dele com a função de cada uma:

Gabriel: E falando assim, de isso tudo mesmo, dessa relação com o tempo no dia a dia como é que se dá? Hoje, pensando assim o espaço que eu ocupo como gestor, como é que vocês veem essa relação com o tempo?

Voz dois: Pouco tempo pra tudo. Não dá tempo.

Voz um: Eu me critico mais que preciso melhor organização no momento que eu estou fazendo alguma coisa eu tenho que aprender a dizer só um minuto vou terminar o que eu estou fazendo, aí eu começo dez coisas ao mesmo tempo. Aí chega um eu atendo para, daí chega outro, atendo, paro, eu acho que é só, às vezes, a gente focar e aprender também a dizer, nesse exato momento estou ocupada, neh e de poder resolver neh, daí o que que acontece? Começa lá, o colega, olhei minha mesa tem vinte coisas empilhadas que eu preciso despachar, provavelmente vou fazer isso quando a porta de secretaria estiver fechada.

Voz três: É um senso de urgência de todo mundo, acham que tudo é urgente.

Voz dois: É questão de tempo também.

Gabriel: Será que tem relação com o tempo de pensamento, de planejamento e a relação do tempo do imediatismo que, às vezes, não é nosso, inclusive é do outro?

Voz um: Mas a gente não precisa deixar esperar 20 minutos, cinco. Mas olha o que a saúde faz quando tu vai no atendimento, é feita uma triagem neh, em prioridades? Acho que a dificuldade que a gente tem na educação é que a gente não tem objetivos claros pra fazer essa triagem porque as pessoas todas vêm e acham que tudo é urgente e a gente tem que dizer não, vamo botar na fila, neh, isso aqui vai ficar pra.

Gabriel: Será que tudo tem que ser, tudo tem que desembocar na gestão?

Voz dois: É, a gente é culpado por isso sim. Que a gente quer ter o controle, o controle pra quê?! (risadas gerais)

Gabriel: Que que foi, sobre o que tá escrito ali?

Voz dois: Tá aqui, o meu, eu circulei controle, ansiosa e diminuição da cooperação, neh, tem, tem isso aí.

[...]

Voz três: [...] eu destaquei nessa citação aquele trecho "quando nos sentimos interiormente seguros nos dispomos, podemos nos dispor a experimentar soltar a curiosidade", então é esse equilíbrio interno que a gente tem que ter pra se sentir também aberto pra experimentar o novo, porque se eu já to nessa loucura e alguém vem com uma proposta lá e dizer não, não vou encaixar no meu tempo eu não consigo enxergar possibilidades, bom, talvez eu precise olhar pra aquilo que eu to fazendo e tentar rearticular ela.

Voz cinco: E agora eu lembrei de uma situação que ahn, entra um pouco também, eu acho, pra mim, particularmente a questão do tempo porque tu tem momento que vai surgir imprevistos, que não vai dar certo como tu queria, mas tu tem que saber que tu também precisa de um tempo pra criar essa segurança pra então poder experimentar novas coisas, poder ajudar as outras pessoas, então, eu marquei pra mim essa frase "quando nos sentimos interiormente seguros podemos nos dispor a experimentar soltar a curiosidade".

Grupo Focal, Encontro I, 07/07/22.

Percebi, ao longo dos encontros formativos, que os gestores deram-se conta da relevância do fator tempo e da necessidade da organização da gestão dele. Isso se evidenciou, inclusive, na carta de intenções. Han (2021) nos provoca a refletir sobre o tempo; o tempo do silêncio; o tempo bom; o tempo da festa; o tempo do outro. O autor chama a atenção sobre o *tempo do presente*, um tempo sem conclusão. Na contemporaneidade, parece que não há tempo para a supressão, para concluir e encerrar. O tempo parece estar apenas em um modo aditivo.

Hoje em dia, as coisas ligadas ao tempo envelhecem muito mais rápido do que antes. Elas decaem rapidamente naquilo que é passado em fogueira à atenção. [...] A causa do encolhimento do presente não é, como se assume equivocadamente, a aceleração. Antes, o tempo, como uma avalanche, lança-se adiante porque ele não tem mais uma *parada*. Aqueles pontos do presente entre os quais não existiria nenhuma força gravitacional e nenhuma tensão, pois são meramente aditivos, desencadeiam a ruptura do tempo, o que conduz ao aceleração sem direção e sem sentido. (HAN, 2021, p. 27-28).

Pensando às funções da gestão educacional e escolar, torna-se evidente a relevância e importância para atentar à gestão dos tempos e espaços. Assim, é fundamental que a gestão organize seus tempos para as suas paradas, objetivando a reflexão, a supressão dos famosos discursos de “apagar incêndios³⁵”. Alguns deles não poderiam ser minimizados com planejamento, desenho de processos e com a gestão dos tempos/espaços no cotidiano escolar? Para que se possa ter um bom planejamento, há de se ter tempo para bons pensamentos. Como destaca Han (2021, p. 29), “o pensamento pressupõe a capacidade de concluir, de se deter, de se demorar”. A gestão educacional e escolar precisa de seus tempos, de suas rotinas, para a construção de bons processos, tal como referenciamos no diálogo anterior, quando se referiram à área da saúde como exemplo. As gestoras deram-se conta de que, tal qual há momentos de planejamento de professores, haverá de ter tempo destinado à formação e planejamento de gestoras.

Quanto ao tempo acelerado, Han (2021), destaca que

O tempo que se deixa acelerar é o *tempo-do-Eu* [Ich Zeit]. Ele é o tempo que eu tomo para mim. Ele conduz à falta de tempo. Há, porém, também um outro tempo, a saber, o *tempo do outro*, um tempo que eu dou ao outro. O tempo do outro como *dádiva* não se deixa acelerar. Ele também se furta ao trabalho e ao desempenho, que sempre exige o *meu* tempo. A política temporal do neoliberalismo desfaz o tempo do outro, pois ele não é *eficiente*. Em oposição ao tempo-do-eu, que isola e singulariza, o tempo do outro promove a *comunidade*. Apenas o tempo do outro liberta o eu narcisista da depressão e da exaustão. (HAN, 2021, p. 41).

³⁵ Expressão muito utilizada na linguagem coloquial para referir-se às atividades burocráticas e não planejadas que acontecem cotidianamente, segundo algumas gestoras.

O excerto faz conexão com outra temática sobre a qual as gestoras deram-se conta, inclusive no mesmo diálogo: a individualização. Parece que o tempo do indivíduo é sempre o mais importante; que o tempo do outro pouco lhe importa. Esta relação narcisista com os modos de ser e estar no mundo vai definindo a cooperação, tal qual já referendi nos capítulos anteriores e nos excertos mobilizadores dos debates do grupo focal.

Seguindo o encontro, o excerto 12, que abordava o individualismo, suscitou o seguinte diálogo, reflexões e pistas para as gestoras:

Voz cinco: Eu não sei dizer porquê, mas esse, eu marquei todo ele assim. Me chamou muita atenção, eu li de novo e de novo e fez muito sentido pra mim.
 Gabriel: Que mais te chamou atenção ali, professora?
 Voz cinco: O que mais chamou atenção eu marquei, foi a última frase "assim o sujeito mergulhado em si mesmo anula o outro, individualiza-se", foi nesse parágrafo assim, que eu comecei a pensar naquele exemplo que eu falei neh, da, do que a gente vive dia a dia na escola. Que algumas coisas começaram a se explicar, essa necessidade de sentir-se segura e complacente ao mesmo tempo, neh.
 Gabriel: Então, ali diz também: "complacência é antes uma prima do narcisismo, na expectativa de que a experiência se adapte a um padrão conhecido, aquilo que foge do meu controle que eu não conheço então é melhor nem tocar. Ai a experiência parece repetir-se rotineiramente em vez de evoluir".
 Voz cinco: Em vez de ser empático e resiliente eu sou complacente, ai pobre de mim. (risos).
 Gabriel: [...]E esse último ali, essa última frase que diz ali, " quando a complacência se alia ao individualismo a cooperação define"? No dia a dia, quando a gente encontra esses exemplos que a colega também trouxe e outros que devem ter passado pela cabeça de vocês neh, (riso), qual, como é que fica o papel da gestão frente a isso que acontece?
 Voz dois: tem alguns casos que já faz sinal da cruz em cima que já pecamos (gargalhadas gerais), mas sinceramente, eu pequei[01:06:01] eu tentei de tudo que é maneira gente!
 Voz um: Só na outra vida.
 Voz dois: Eu acho que tem uns que têm que nascer de novo, (gargalhadas).
 Gabriel: E como eles não vão nascer de novo como é que a gente faz?
 Voz cinco: Eu ia dizer, não vão nascer de novo.

Grupo Focal, Encontro I, 07/07/22.

Quando perguntadas em relação às possibilidades da gestão, afirmam a necessidade de abordar sobre o papel da gestão na construção do pertencimento, porque, afinal, também são responsáveis por aquilo que cativam.

Para pensar uma escola ou um espaço educacional com altos índices de comprometimento, Lück (2006) nos apresenta o conceito de gestão educacional, que, se for desenvolvido nos cotidianos, poderá contribuir com a construção de espaços de comprometimento e pertencimento. A autora diz que:

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implantação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissado com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno das informações) e

transparência (demonstração pública de seus processos e resultados. [...] A lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação. Organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação. (LÜCK, 2006, p. 35-36).

A autora nos convida a refletir sobre a função central da gestão educacional e escolar e a importância da gestão dos espaços para que se constitua e consolide, de fato, as dimensões e competências do gestor educacional/escolar.

Quando perguntados sobre os instrumentos que a gestão tem e que favorecem esta construção de pertença e do comprometimento, abordaram mais intensamente dois instrumentos: a formação continuada de professores e o sistema de avaliação.

Gabriel: Que instrumentos o gestor tem pra lidar com isso?

Voz três: Eu to pensando aqui, agora a colega falou uma coisa e vem muito na minha cabeça isso, eu acredito neh, que na, que dentro das nossas escolas em todos os lugares tem, em todos os trabalhos, mas tem gente que não, que não deveria ser professor, por exemplo, neh, que não queria e foi aquilo ali que conseguiu e ficou ali. E a gente vê então esse reflexo neh, no nosso dia a dia neh, de gente que não tá preparada neh, não e quando a gente ahh o quê que a gente tem, o que a gente pode fazer? Formação continuada? A gente pode fazer enquanto gestão também uma avaliação bem feita dessas pessoas enquanto a gente pode, neh, quando tem o estágio probatório.

[...]

Voz três: Ela não vai gostar, a gente teve questões [...] mas nós estamos com a consciência tranquila, neh? Então a gente não vai poder agradar a todos, neh, mas enquanto gestão a gente não pode fechar o olho pra isso.

[...]

Voz um: Agora, é complicado.

Voz seis: Hummm, hum.

Voz cinco: Mas no setor público não é fácil porque eu sei que já foram usados com pessoas vários instrumentos e que no fim.

Voz dois: E que não deu nada.

Voz três: Ou muitas vezes já passaram no estágio.

Voz dois: É que envolve outras situações que, às vezes, vão além de uma gestão de escola, da educação e que não compete daí, não está, às vezes, na nossa alçada.

Voz cinco: Quando sai da escola daí que é o problema.

Voz dois: A escola faz o registro, faz ATA, faz em tudo, encaminha adiante pro jurídico daí barra lá na administração. Ai ninguém quer fazer uma auditoria, fazer uma sindicância. Ai tipo assim.

Voz três: Ai volta pra nós a gente que é o.

Voz dois: Ai tipo assim, ahh vamo tentar, daí vai, enrola mais um bom tempo. E aí assim, ohh por isso que eu hoje coloco, vocês, neh, que nem relatam, de pessoas novas não estão sendo uma boa leva de profissionais, nós vamos ter que barrar, e com certeza a pessoa que falei, a mal, neh, que tá de mal com a vida é porque ela escolheu a profissão que ela não gosta.

[...]

Voz um: É difícil de, tu fala pra pessoa que neh, da importância que ela faz, a peça, qual o papel, ela é a peça que falta ali, se ela não tá ali, então tá faltando, é uma peça num quebra cabeças no geral, neh, se a peça não tá ali tá faltando. Então, às vezes, é difícil a pessoa se dar conta que ela faz parte daquele, daquele quebra-cabeças ali.

Voz dois: E como é chato quando essa pessoa não vai porque eu queria, bahh eu queria tanto que todos fossem. (participar dos encontros e possibilidades ofertadas pelo Município).

Grupo Focal, Encontro I, 07/07/22.

Há de se destacar, ainda, a importância do trabalho coletivo, das construções colaborativas para que todos os profissionais da educação se sintam pertencentes e mobilizados

a construir juntos a educação que desejam, bem como a importância do profissionalismo docente. Bomfim (2015), em sua tese, apresenta possibilidades para esta construção e corrobora:

os laços de pertencimento com a profissão docente só são tecidos a partir da construção de uma relação de intimidade com o trabalho e conosco mesmos, enquanto profissionais. Perpassam, sobretudo, pelo reconhecimento que é constituído a partir do investimento intelectual do professor e da tolerância à frustração. Sentir-se parte da sua profissão significa, essencialmente, compreender-se como sujeito humano, repleto de faltas e desejos, com os quais precisará ao longo da vida aprender a conviver. Nesse percurso, a escolha profissional é decisiva, uma escolha própria, consciente e que possa suportar o exercício profissional, mesmo que, nem sempre, ele seja fruto do sonho sonhado pelo professor. (BOMFIM, 2015, p. 160).

Enquanto pistas à gestão educacional/escolar, a autora nos apresenta que, para que se possa construir algo coletivamente, é necessário que se conheçam os participantes da educação, que se estabeleçam relações de confiança³⁶ e, a partir destes, que também se gere engajamento de formas diferenciadas, como evidenciam Marques, Mendonça e Vazquez (2021): “o ambiente influencia os níveis de engajamento dos docentes, considerando que estas alterações podem comprometer a saúde docente, pois o desequilíbrio entre os aspectos positivos e negativos colaboram na sua instabilidade emocional”.

Em relação ao dar-se conta, uma das gestoras afirma:

“Eu penso que a gente tem que começar a fazer mais isso que isso é uma forma de colocar eles junto a se comprometer, não é dizer agora tu resolve, não é isso, dizer vamos pensar juntos nessa alternativa.”

Acredito que muitas possibilidades, durante o encontro, foram sendo suscitadas; e diversos deslocamentos de pensamentos aconteceram. Como exemplo, a afirmação acima mostra a importância de repensar a gestão colaborativa, o envolvimento, as possibilidades de engajamento.

Na sequência de diálogos, refletimos sobre o excerto 13, que desencadeou o seguinte diálogo:

Gabriel: E esse último excerto, pra gente pensar juntos a partes dos excertos aí? O que chamou atenção?
 Voz 6: Essa última, "as duas forças que debilitam a cooperação"?
 Gabriel: Hum, hum.
 [01:24:51] (tempo maior para responder) [01:25:20]
 Gabriel: E aí?
 Voz um: [...]E as novas formas de trabalho aí fiquei pensando nessa questão que a pandemia trouxe um pouco, da questão do trabalho não presencial, remoto, enfim, esses dias eu tava lendo uma matéria que disse que pelo menos no Brasil essa é uma tendência que parece vem enfraquecida em muitas áreas na educação porque essa cultura, por mais que ela dá autonomia ela também pode ser uma prisão maior do tempo porque ai a gente viveu

³⁶ Temática que foi adensada nos encontros seguintes.

isso na pandemia, casa, cotidiano, ahn, o trabalho, ou seja, ao mesmo tempo que me coloca como gestor do meu tempo me angustia mais porque parece que tudo caindo nas minhas costas e eu preciso dar conta de tudo.

Gabriel: E o que mais passa pela mente de vocês?

Voz quatro: Me chamou atenção aquela frase onde diz "as forças exercem[01:27:29] , têm consequências psicológicas", porque dentro das escolas assim, no nosso ambiente de trabalho a gente tem lidado cada vez mais não só com, neh, me chamou atenção por isso, não com estudantes, neh, com os alunos, neh, que vieram com algumas questões que não apareciam fortemente, mas com os nossos pares, neh, com os nossos professores com a nossa equipe, neh, com essas questões psicológicas assim, que vêm, vêm forte e as pessoas não sabem lidar, neh. Não sabem, às vezes, não é porque elas não querem , elas não conseguem lidar com isso neh? Então, me chamou atenção essa, essa parte assim.

Voz dois: Não é só com o aluno, neh, é com, com a nossa equipe tem pessoas que.

[...]

Gabriel: Eu ia fazer essa pergunta agora, bom e o nosso papel é com o professor, com a equipe de funcionários, de colaboradores, como está, como é que se dá essa relação? Quê que a gente pode fazer?

Voz seis: Bahh olha, queria saber fazer isso porque isso machuca a gente assim, se tu vê um colega da equipe neh, que nem nós temos uma colega que tá afastada, mas gostaríamos de ter ela aqui. Eu me perguntei vários dias assim, aonde foi que poderia ter ajudado mais, sabe?

Voz dois: Como a gente não percebeu isso antes?

Voz seis: Eu até acho que perceber se percebeu, mas a gente neh, Ana? Não conseguiu ajudar.

Voz dois: A gente percebeu, a gente conversou, mas tem coisas que fogem da gente e a gente.

Gabriel: Tem o que é nosso, tem o que é do outro e tem o que é do contexto neh, sempre tem esses três fatores.

Voz dois: Tem coisa que é da pessoa neh, a gente tem que entender isso, só que a gente se cobra muito sobre isso neh?

Sônia: Eu fiquei com meu emocional abalado quando ela se afastou, porque eu me perguntava aonde, onde poderia ter, eu até comentei com a colega, eu disse, poxa vida neh, onde é que nós poderíamos ter feito algo de diferente pela pessoa neh? Eu acho que ela participava do nosso grupo, neh, e a gente tanto fala disso, mas não conseguiu, tava fora do nosso controle.

Grupo Focal, Encontro I, 07/07/22.

Estabeleceram, a partir da leitura dos excertos, inúmeras relações com os seus cotidianos, inclusive com situações de afastamento de colegas por sintomas psicológicos; e associaram isso a essa nova configuração de sociedade e à falta de atenção e cuidado das pessoas nas instituições. Deram-se conta de que estão imersos em um sistema, que cobra e que produz empresários de si mesmos, nesta racionalidade neoliberal, conforme abordado por Dardot e Laval (2016).

Já finalizando o encontro, perguntei às gestoras: “*qual relação entre as transformações do mundo do trabalho e a individualização*”? A pergunta suscitou o diálogo a seguir:

Voz dois: Que o fato das pessoas sentirem mais sozinhas tem aumentado essa ansiedade, e ahn, distanciado elas delas mesmas, eu enxergo assim, sabe? Elas não dão conta do trabalho, ahh não to dando conta, daí eu fico ansiosa, fico ansiosa, ansioso, me sinto sozinho e aí se cria toda uma.

Voz um: É que essa ideia de competição traz uma questão de que eu não consigo enxergar no meu par alguém que pode me ajudar, mas alguém que está contra mim, ou alguém que eu responsabilizo por algo que é meu também, neh, que é uma falha minha, que é algo que eu não consigo trabalhar em mim e , às vezes, eu exteriorizo e eu vou procurar um culpado por aquilo. É a minha diretora, é a minha gestora, meu sei lá, neh? Ou é meu colega que me detona, neh, e eu acho que a gente pode quebrar isso de pequenas formas seja numa cultura do elogio, dum, neh, de colocar essa ideia de bom, vamos pensar juntos, vamos entender que somos falhos, somos incompletos que não damos conta de tudo e tá tudo bem, neh?

Voz três: É que a sociedade tem uma cobrança em cima também, neh, a gente tem do , tem uma cobrança em cima sim, neh e aí daí não dá conta daquilo e aí começa neh. [...]

E eu acho que a escola vive esse dilema neh, ao mesmo tempo tu não pode ahn, esquecer que a sociedade cobra tudo isso e dizer não o nosso é o conto de fadas, o paraíso , a escola aqui é tudo e todo mundo se ama, todo mundo , neh?

Ana: Não é.

Carlos: Não é assim, mas ao mesmo tempo precisa blindar, ou de alguma forma dar as ferramentas neh?

[...]

Voz três: Então é uma realidade assim, que eu tenho começado a cuidar e eu tenho sentado e conversado, e aquele momento de tu parar e olhar no olho e mostrar que tu tá prestando atenção, que tu tá, te colocar no lugar dele também. Então é que é muito difícil essa relação dentro de escola, eu acho entre nós também, entre. E como equipe a gente conversa muito, neh, a gente se conversa, a gente se procura muito, então o professor, às vezes, ele precisa eu acho, vai precisar que se perceba muito ele ali dentro, neh, que ele seja sim, que se escute ele, que não sobrecarregue ele, que a gente se coloque no lugar do professor, mas ele também vai ter que.

Voz seis: parece que esse inverso.

Voz três: Ser uma outra via.

Voz seis: Essa outra via, a gente fala dessa outra via, e aí a gente tem que ter muito esse diálogo porque eles procuram muito uma resposta com a Ana, uma resposta com a direção e ver de que forma a gente tá alinhando as coisas, neh. A gente procura sempre alinhar, poxa.

Voz dois: Ver se a gente se contradiz.

Voz seis: É, pra ver se a gente se contradiz, então a gente tá todo tempo tentando alinhar as coisas neh.

Grupo Focal, Encontro I, 07/07/22.

O diálogo demonstra que as gestoras compreenderam a relação com as mudanças do mundo do trabalho e a individualização; e deram-se conta de que, por vezes podem, inclusive, contribuir com o contexto. Perceberam, ainda, a relevância e importância da gestão na construção de algo diferente. Observa-se que as gestoras dialogam entre si, têm combinados, mas parece fundamental a organização de tempos e espaços estruturados, pensados e planejados para pensar a gestão e suas intencionalidades. É imprescindível à gestão educacional e escolar que construa seus rituais e os tenha como sagrados, que não sejam corrompidos pelas demandas do dia a dia e que, estes ganhem uma dimensão que permita a construção da gestão participativa.

Após o diálogo, as gestoras assistiram a um vídeo, intitulado: Competição e cooperação, conforme já apresentado na metodologia, a fim de consolidar as reflexões do encontro. Após termos assistido ao vídeo, estabelecemos reflexões acerca da importância do diálogo, da escuta, da relação das mudanças no mundo do trabalho e da individualização; destacamos e refletimos sobre o individualismo e a relação com aquele sujeito que bate em retirada. Conversamos sobre a relevância da gestão de tempos e espaços para a cooperação e para a educação.

Logo em seguida, conforme explicado na metodologia, cada gestora recebeu uma folha A4 para que pudesse registrar todas as pistas suscitadas no encontro, de modo a pensar a sua atuação enquanto gestora educacional. Após o registro, a folha foi assinada e entregue a mim, para que eu fizesse a compilação das pistas, a fim de que estas pudessem ser utilizadas na construção do produto desta pesquisa. Este movimento aconteceu ao término dos encontros 1 a 4 do grupo focal.

Por fim, questionadas sobre como foi o encontro, uma gestora comentou:

“Pra mim foi um encontro bem reflexivo, até já comecei a rascunhar algumas ideias pra próxima pedagógica, tentando trazer o que a gente viveu e refletiu aqui, pro grupo, que acaba sendo nosso grupo focal também neh.

A gestora deu-se conta da potencialidade do modelo da pesquisa-formação/grupo focal para estudos, inclusive de reuniões pedagógicas com os professores e demais profissionais. Como afirma Novoa (2019),

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (NOVOA, 2019, p. 11).

Assim, as gestoras, mais uma vez, deram-se conta da potência da reunião pedagógica como cultura e espaço de formação continuada em serviço; e de que a técnica do grupo focal pode ser utilizada nos cotidianos para estudos e adensamentos.

O segundo encontro de grupo focal foi realizado no dia 21 de julho de 2022 e objetivou abordar sobre a artesanania e a cooperação como constitutivos para um trabalho benfeito, alicerçado principalmente sobre a confiança, pluralidade, comunicação e a empatia.

Quadro 16 – Extrato do segundo encontro do grupo focal: Artesania e cooperação

SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL	
Data do encontro	21/07/2022 (14h às 16h)
Local	Tupandi
Tópico de discussão	Artesania e Cooperação
Subtemas a serem aprofundados	Confiança e cooperação; comunicação e cooperação; pluralidade e cooperação; simpatia/empatia.
Questão norteadora	De que modos e em que medida a cooperação se constitui? Qual a relação da confiança com a cooperação?
Objetivo	Compreender de que modos e em que medida a cooperação se constitui, relacionando e compreendendo esta constituição à confiança estabelecendo relação com os cotidianos da gestão educacional/escolar.
Estímulo para discussão	Compartilhamento da memória do encontro anterior por parte do mediador e conexão com a proposta do segundo encontro, onde assistiremos ao vídeo Empatia, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NGMONxPzTpc

Discussão	<p>Serão formados trios e receberão excertos-base sobre o “entesouramento”, a individualização, o não compartilhamento de informações que compromete totalmente o trabalho bem-feito, cooperativo.</p> <p>Segundo Sennett (2020, p. 44), “Um solista desprovido de coleguismo pode, na verdade, diminuir a vontade dos músicos de tocar bem [...]quando desaparece a cooperação capaz de estabelecer uma forma de compensação: o trabalho se degrada”. Após leitura e diálogo entre os trios sobre a relação do vídeo com os excertos e a temática do encontro, haverá a socialização do trabalho dos trios.</p>
------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Dal’Igna (2021).

O encontro iniciou com o acolhimento das gestoras participantes. Questionadas sobre como chegam ao encontro e sobre a memória do encontro passado, dialogaram sobre o seguinte:

<p>Voz um: Pensando em tudo que eu tenho que fazer (risos).</p> <p>Voz dois: Já eu estou mais aliviada. (risos) Relatórios lidos e impressos (risos), sendo entregues. Dá para dar uma respirada.</p> <p>Voz três: Eu estou cansada e pensei que bom que tem o momento de que eu vou poder parar (risos).</p> <p>Voz três: Mesmo que é pra pensar pra algo (pausa) que é pra nós, que eu sei que (pausa) vai agregar todos nós, mas também esses momentos me fazem bem.</p> <p>Gabriel: Esses momentos eles eram comuns antes?</p> <p>Voz três: Ano passado mais. Nós tínhamos as quartas-feiras que não tinha aula e nós ficávamos a tarde inteira conversando, discutindo sobre.</p> <p>Voz quatro: Como faz, fez falta já pra nós isso.</p> <p>Voz cinco: É verdade.</p> <p>Voz três: É, isso a gente não está conseguindo fazer (pausa) então estamos sentindo falta disso sim. É algo que nós como gestores temos que pensar e rever essa questão. (pausa)</p> <p>Gabriel: Tendo calma, tempo pra pensar.</p> <p>Voz três: Aconteceu tanta coisa no neste ano já e (pausa) e a gente (pausa) deixa de fazer o que é muito importante, é a essas paradas.</p> <p>Voz sete: E, às vezes, só corre, corre, corre né?</p> <p>Voz três: E parece que não fez nada.</p> <p>Voz sete: É aí, neh? Esquece de fazer essas paradas pra parar mesmo e pensar, neh?</p>
--

Grupo Focal, Encontro II, 21/07/22.

O diálogo reforça a importância dos encontros e de pausas de encontro e de pensamento coletivos, de supressão do tempo – encontros para planejamento e estudos da gestão educacional e escolar, conforme já abordado no Encontro I.

Quando questionadas sobre a memória do encontro anterior, suscitou-se o seguinte:

<p>Gabriel: E aí eu tenho uma pergunta (pausa) vamos resgatar a memória do nosso último encontro? O que ficou do último encontro, que foi nosso primeiro? [...]</p> <p>Voz quatro: Algumas coisas ao longo dessa semana foram assim acontecendo e situações que me remetiam ao texto tanto a questão do tempo, quanto o controle do tempo, quanto a questão do da falta de cooperação. Várias coisinhas assim me remetiam de novo ao texto e foram e continuou assim digamos (pausa).</p> <p>Voz cinco: Eu tive uma experiência muito positiva é ahn eu logo lembrei, neh? Do nosso último encontro que a gente falou da cooperação, da recuperação que eu tô tendo um número bem bom de pais que eram muito ausentes, e tão se fazendo mais presentes na escola [...], ainda há esperança de que as pessoas queiram cooperar com a escola (pausa) e a questão da gestão do tempo também, então, isso assim eu tentei na escola cuidar isso também, neh? Com os profissionais, com as crianças, mas principalmente comigo, como gestora, de que forma estou gerindo o tempo, organizando ele na minha função ali na, na escola. (pausa).</p>
--

Grupo Focal, Encontro II, 21/07/22.

Percebo que muito dos estudos do primeiro encontro reverberou e perpassou as reflexões nos cotidianos. Abordaram ainda a temática do tempo e o quanto, por vezes, as gestoras assumem papéis que não são da sua responsabilidade; e estabeleceram isto como a necessidade do controle sobre a gestão centralizadora e sobre a confiança (ou a falta dela):

Voz um: [...]A gente, eu tô passando algumas coisas lá para pessoa que tá daí eu disse aquilo que tu faz uma vez tu faz eternamente, tu faz uma vez, tu vai continuar fazendo, neh? Mesmo que tem coisas que teoricamente outra pessoa, outro setor, outra pessoa deveria fazer, neh? E a gente é assim, neh? A gente quer centralizar as coisas porque tem receio, às vezes, também de que ah outra pessoa não vai fazer certo não vô fazer, neh? Mas daí tu vai acumulando coisas que eternamente tu faz.

Voz três: E quantas vezes a gente abraça coisa da gente, pra gente que nem é da gente (voz feminina: uhum) então hoje me pede assim ah tem o (pausa) outro dia me ligaram, mandaram mensagem ah tem uma lâmpada queimada aqui na frente da Emei Dona Rosa (risos) aonde no pátio da Emei? Não. Na rua. Aí eu só mandei...esse é o número do protocolo da prefeitura, liga para prefeitura. [...] Eu posso ajudar só que se eu cuido de cada lâmpada da rua eu não cuido mais da educação. As pessoas também não se dão conta(pausa) é mais fácil chamar pra mim se eu resolver, *só que daí cabe a mim barrar, e eu não pegar pra mim o que que não é e eu estou trabalhando muito isso em mim pra dizer isso não é, não me pertence.*

Grupo Focal, Encontro II, 21/07/22.

Percebo ainda que há oportunidade de a gestão para rever os processos administrativos e burocráticos, bem como as responsabilidades de cada um, a fim de que compreendam as funções que se refletirão no funcionamento do todo, para que não haja atravessamentos entre cargos/funções. Será que o que foi criado há alguns anos ainda deve ser feito da mesma maneira? Talvez alguns processos tenham sido criados para darem conta em um determinado momento e contexto – como nos alerta Lück (2009), quando aborda que a centralidade da gestão é a dimensão pedagógica. As demais dimensões precisam apoiar a dimensão central e não o inverso.

Seguindo o encontro, apresentei a intencionalidade dele, resgatando também algumas pistas do encontro anterior:

Gabriel: Nós conversamos no nosso último encontro sobre o narcisismo, neh? A complacência; faltou trazer mais um elemento de não cooperar que é a obsessão. A pessoa se mergulha no perfeccionismo e aí acredita que ela vai ser reconhecida pelo trabalho e se fecha no mundo dela pra que possa fazer as coisas; e essa retirada também pode ter relação com a obsessão, então nós temos três fatores que podem contribuir pra retirada do sujeito, pra que ele não coopere...o narcisismo, a complacência e a obsessão. [...] Bom, falamos no último encontro sobre o “eu que não coopera”, as “mudanças no mundo do trabalho” fizemos um regaste da relação com o tempo, do fordismo, do pós-fordismo como isso tem adaptado a sociedade, o modo de ser e de estar no mundo e hoje o nosso encontro vai abordar sobre o nosso outro objetivo que é conversar sobre a *artesanía* e a cooperação.

[...]

Gabriel: E aí a intenção é que a gente possa conversar hoje aprofundando alguns elementos que constituem a cooperação. Nós vimos no último encontro, o que pode corromper ela. Então, o que pode constituir a cooperação (pausa) pode ter relação com a confiança. Mas como é que a gente constitui a confiança? E pra começar o nosso encontro de hoje eu vou convidar vocês a assistir a um vídeo e aí, a pergunta depois do vídeo será: qual a relação do vídeo com os cotidianos da escola de vocês?

Grupo Focal, Encontro II, 21/07/22.

O vídeo apresentado aborda situações que acontecem em um hospital, conforme descrito no roteiro, e tem a duração de quatro minutos e meio. Durante a apresentação do vídeo, percebem-se muitos pigarros e choro. Emocionadas, depois de dez minutos, responderam à pergunta feita antes da apresentação, “*qual a relação do vídeo com os cotidianos da escola de vocês?*”, que suscitou o seguinte diálogo:

Voz nove: E eu assim vendo acho que ele trata muito essa questão de empatia, neh? [...] Então, ter a empatia de ver o outro lado também. Acho que ele quer deixar muito claro porque você vai, você pode mudar ou ser ou cooperar quando você tem esse outro lado, essa empatia.
 Gabriel: É fácil?
 Voz sete: Não.
 Voz cinco: Não.
 Voz oito: Não é tão simples (pausa) tipo se colocar no lugar do outro não.
 Voz dois: Gente faz tudo no automático, às vezes, e, às vezes, a gente não para, neh? [...]
 Voz sete: E (pausa) e também eu vejo assim ahn da gente ter esse olhar, de sentir quando o professor, (tosse) o profissional, neh não está bem e a gente ahn chegar nessa pessoa [...] ah tô fazendo bastante esse exercício esse ano, tô, tô me policiando mais nesse sentido de chegar mais perto, de ver, neh quando eu sinto a pessoa tá diferente, de tá com ela, de perguntar o que tá acontecendo e de depois de ter uma devolutiva dessas pessoas ah no trabalho elas se sentem parecem ah vamos alguém faltou vamos ajudar, vamos também colaborar vamos neh[...] eu vi no que a gente tem que ter, tem que ter essa sensibilidade, neh de ver o outro do que tá acontecendo também.
 Voz seis: De fato a gente se volta pra memórias da vida da gente, neh? Ahn porque quem ahn marcou a vida da gente foram essas pessoas que nos ajudaram a enxergar com nossos olhos, neh? São pessoas que marcam a vida da gente que conseguem enxergar o que a gente tá enxergando, consegue entender o que a gente sente. Só que, numa escola com várias pessoas isso, isso não é simples e, às vezes, tu até percebe que aquela pessoa não tá bem, que ela só que, às vezes, tu não consegue chegar até ela, o dia passa e tu vai fazendo anh vai resolvendo situações e são tantas, tantas... ahn que eu vejo crescendo muito essas aflições assim, essas angustias nas pessoas e elas precisam cada vez mais disso... de ser, de que as pessoas tenham empatia, parece que se existe um grito por isso na sociedade eu sinto isso, eu sinto isso na escola que as pessoas fazem coisas para que alguém olhe para elas dizer ah.. não.. tô aqui, (alguém concorda) sabe i aí, às vezes, eu me sinto muitas vezes aflita nesse contexto porque uma coisa é tu enxergar, mas tá e o que eu fiz com isso, neh? (pausa)

Grupo Focal, Encontro II, 21/07/22.

O potente diálogo se constitui em darem-se conta da relevância da empatia e do quão é, de fato, difícil imaginar-se no lugar do outro. Para que ocorra a empatia, é preciso exercitar esta habilidade da imaginação, conforme já destacado no referencial teórico. Vale destacar o quanto a sociedade está precisando desta habilidade. Os gritos da sociedade, expressão que a gestora utiliza, talvez tenham relação com a *Sociedade do Cansaço* (HAN, 2017), como já abordado anteriormente. Quais são as brechas, a partir do trabalho da gestão educacional e escolar, para mitigar estes efeitos? De que modos a gestão educacional pode estabelecer um olhar empático, tornando as relações ainda mais humanizadas? Quais são as sutilezas do cotidiano? Novamente, uma grande pista se abre à formação continuada em serviço, como também já abordado no encontro anterior.

Seguindo os diálogos no encontro, evidenciaram também a não cooperação nos cotidianos, sobre aquele que se retira e vislumbraram possibilidades:

Voz três: [...]aí tu traz isso para uma escola, a gente quantas vezes quando vê que outro tá mau, quantas vezes outros fogem, desaparece. Nessa hora que tão precisando e aí mesmo nessa hora tão fugindo, sabe? [...] Vejo professores no momento eu tô precisando professor, principalmente, passando por momento difícil eu tô lá apoiando ele ou vou fugir? [...]E aí eu vejo sim essa falta de cooperativismo que tem essa cooperação, que precisa ter dentro de ambientes ainda existe muitos sim, mas tem muitos que também se esquivam. [...]

Voz cinco: É, pequenas sutilezas que transformam a vida de uma pessoa que talvez ela, neh eu, eu isso eu sempre tento fazer com a minha equipe de funcionários, né ahn fazer com que essa pequenas coisas se tornem importantes pra uma semana, se tornem, mudem o dia, sabe? então eu já passei por uma experiência nesse tempo que eu tô lá em que toda semana eu costumo deixar uma mensagenzinha pra cada uma no início da semana, neh e uma semana eu não tava bem por problemas, questões pessoais e eu não fiz na segunda-feira e essa equipe no início da tarde colocou um monte de frases de cartinhas em cima da minha mesa, então, assim eu pensei bah ah eles me viram como humana, neh como cada um de nós porque muito bem poderiam ter dito tu é diretora daqui vamo lá neh não mistura as coisas, então, como é importante a gente estar lá e conseguir perceber o profissional, mas o lado humano dessas pessoas, desses pais, desses alunos que estão conosco.

Gabriel: E será que a gente consegue se abrir com que a gente não confia? (todos negam).

Voz um: Pra mim aí tá um dos obstáculos dessa ideia da cooperação, neh é tu está aberto a expor a tua fragilidade (alguém concorda) pro outro. A gente não quer expor (concordam de novo e alguém fala de jeito nenhum) mesmo pra pessoa que a gente confia, às vezes, neh aí quero me mostrar forte eu, neh, mas não é assim neh [...], é um desafio do humano, neh a gente está ciente de que nós somos frágeis e que nós somos incompletos e que precisamos dessas trocas, neh.

Grupo Focal, Encontro II, 21/07/22.

O diálogo nos convida a pensar sobre as possibilidades e a importância da gestão empática e humanizada. Para nos ajudar a refletir sobre humanidade docente, Dal'Igna (2023, p.47) refere: “[...] quando ensinamos, não fazemos somente algo a alguém, mas fazemos algo conosco. Abrange, também, o reconhecimento da complexidade, da potência e da fragilidade humanas, uma humanidade docente composta por consensos e contrassensos sobre a docência e sobre a vida”. Há formas de se fazer a gestão dos cotidianos. A gestora aborda como ela acolhe aos participantes da escola, aproximando-os, e como percebe a importância do acolhimento dos que chegam ao espaço escolar, indo ao encontro do que defende Dal'Igna (2023). Quando, durante o diálogo, faço a pergunta, faço-a como conector com a temática central do encontro: a confiança, que será adensada a partir do estudo de excertos.

Merece destaque ainda, nesse diálogo, a temática sobre a coragem de ser vulnerável. Acredito que esta tem relação direta com a pluralidade, que também foi trazida neste encontro.

Dando continuidade, entreguei a cada gestora os seguintes excertos para que fizessem a leitura, em duplas, e depois socializassem suas reflexões em grande grupo:

Quadro 17 – Segundo encontro do grupo focal: excertos do referencial teórico sobre artesanaria e cooperação

2º ENCONTRO DO GRUPO FOCAL – 21/07/2022

Excertos do referencial teórico sobre artesanaria e cooperação

1 – “Tal como entendida por nossos antepassados, a simpatia não se adequava exatamente à prescrição moral bíblica de “tratar o próximo como a si mesmo”. Observaria Adam Smith na Teoria dos sentimentos morais: “Como não podemos ter a experiência direta do que outros homens sentem, não podemos ter ideia da maneira como são afetados imaginando como nos haveríamos de sentir em

situação equivalente.” Para entrar na vida dos outros é necessário, portanto, um ato de imaginação. David Hume levantou a mesma tese em seu Tratado da natureza humana: “Estivesse eu presente em qualquer das mais terríveis operações cirúrgicas, é certo que antes mesmo de começar, a preparação dos instrumentos, a disposição dos curativos, o aquecimento dos ferros, com todos os sinais de ansiedade e preocupação no paciente e nos assistentes, teriam um grande efeito em minha mente, despertando os mais fortes sentimentos de piedade e terror.” Para ambos os filósofos, “empatia” significava imaginar-se no lugar do outro, em toda a sua diferença, em vez de simplesmente compará-lo a nós mesmos.” (SENNETT, 2020, p. 109).

2 – Segundo Sennett (2020, p. 44), “Um solista desprovido de coleguismo pode, na verdade, diminuir a vontade dos músicos de tocar bem [...] quando desaparece a cooperação capaz de estabelecer uma forma de compensação: o trabalho se degrada”.

3 – Sennett (2020, p. 234) chama ainda a atenção a outro elemento que pode ser relacionado à retirada social, além do narcisismo e a complacência: a obsessão. Ela, por sua vez, não diminui a ansiedade, mas está no limiar desta relação. “A famosa ‘ética do trabalho’ descrita por Weber tem tudo a ver com a obsessão de ‘mostrar o próprio valor’ através do trabalho. Empregada mais informalmente, a expressão ‘ética do trabalho’ significa apenas desejo de sucesso”. (SENNETT, 2020, p. 235).

4 – Conforme Sennett (2020), o que hoje sabemos a respeito da obsessão, como emoção, é que ela pode ter três elementos: o primeiro é a *compulsão de repetição*, o impulso de fazer algo sempre e sempre, ainda que o ato não leve a nada; ao contrário dos ensaios musicais, nos quais o comportamento da mão muda à medida que é repetido, a compulsão de repetição é estática. Em segundo lugar, o indivíduo é movido pelo que a psicologia chama hoje em dia de *perfeccionismo*. Existe um estado ideal que é a única realidade; medidas parciais, vitórias pela metade nunca satisfazem o suficiente. Em terceiro lugar, o “homem compulsivo” padece de *insegurança ontológica*, que é o fracasso em confiar na experiência cotidiana. A vida comum é vivenciada como um campo minado. No contato com desconhecidos, a pessoa acometida de insegurança ontológica provavelmente focará sua atenção nas ameaças que eles representam, nas feridas que poderiam infligir, tornando-se obcecada com seu poder de machucar. Esta relação de compulsão, perfeccionismo e insegurança ontológica faz com que o sujeito se retire ainda mais, individualizando-se, reforçando a autocompetição, fazendo com que o indivíduo se retraia sobre si mesmo. Assim, a ética do trabalho diminui o desejo de cooperar, especialmente com alguém que não conheçamos; esses outros parecem presenças hostis tendentes a nos fazer mal. (SENNETT, 2020, p. 237, grifos meus).

5 – “Em qualquer organização, os indivíduos ou equipes que entram em competição e são recompensados por se sair melhor que os outros haverão sempre de entesourar informações.” (SENNETT, 2020, p. 44)

6 – “A cooperação azeita a máquina de concretização das coisas, e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente. A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada”. (SENNETT, 2020, p. 9)

7 – Um dos principais desafios da reconfiguração da cooperação é o de se entender com o que é diferente, sendo que “a essência da cooperação é a participação ativa, e não a presença passiva” e que o “desafio da participação é fazer com que justifique o dispêndio de tempo”. (SENNETT, 2020, p. 282).

8 – A correria do nosso dia a dia, a liquidez, vai na contramão do movimento característico do passado que pressupunha “assentar, acomodar, suspender a pressão, passar tempo em companhia dos outros pelo simples prazer de fazê-lo, tudo isso contribuía para reforçar por meios informais o comprometimento com o projeto coletivo”. (SENNETT, 2020, p. 326).

9 – “A confiança formal significa que uma das partes adere a um contrato na crença de que a outra honrará seus termos. A confiança informal implica saber em quem podemos confiar, especialmente quando o grupo está sob pressão: quem desmoronará? Quem saberá aproveitar a oportunidade? A

confiança informal leva tempo. Numa equipe ou numa rede, as pequenas dicas de comportamento e caráter vão aparecendo aos poucos; a máscara com que nos apresentamos aos outros geralmente oculta o grau de confiabilidade que demonstraremos numa crise. Nas burocracias voltadas para o curto prazo, falta muitas vezes o tempo para desenvolver essa compreensão dos outros. Numa equipe montada há seis meses, é muito mais difícil prever como as pessoas poderão comportar-se sob pressão que numa rede com vida útil de anos”. (SENNETT, 2019, p. 64-65, grifos meus).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Enquanto a atividade acontecia, passando pelas duplas, ouvi comentários que remetiam à necessidade de, de fato, estudar o que se lê, como destacado nos diálogos a seguir:

Voz cinco: Mas é interessante é verdade. Bem assim.
(conversas paralelas)
Voz sete: Eu demorei um pouco pra entender sobre alguns excertos.
Voz cinco: Sim. Eu também. Tive que ler mais vezes.
Voz dois: Uhum mas eles de novo se ligam, neh?
Voz oito: Uhum.
Voz seis: Que nem ele falou, neh? Questão de testar seu valor, a confiança, neh?
Voz nove: Não é tão simples tu confiar assim.
Voz seis: A gente quer que o grupo coopere, mas, às vezes, não se conhecem, neh?

Grupo Focal, Encontro II, 21/07/22.

O diálogo remete à importância de, quando se lê, buscar entender e compreender o que é lido – a necessidade de dedicar tempo ao adensamento, à compreensão da leitura. Percebi também alguns tensionamentos em relação à confiança: deram-se conta de que é construída, e que confiar em quem não se conhece torna-se desafiador. Deixo uma pergunta: em que medida a gestão educacional terá oportunizado e construído momentos que permitam que as pessoas se conheçam?

Logo após este diálogo, retomamos as atividades para o grande grupo, a fim de socializarmos as considerações das duplas e, também, para que juntos problematizássemos as reflexões. Este momento suscitou um longo debate, estabelecendo-se, inclusive, relação entre os excertos e os cotidianos. Selecionei, inicialmente, algumas partes do diálogo para a análise:

Voz um: pra mim o, a frase de todos que mais destacou tá lá na segunda página que ele fala - "a cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros precisa desenvolver-se e ser aprofundado", neh, daí eu pensei se a gente for olhar o processo de evolução humana ele só existiu pela cooperação, neh, por mais que, às vezes, a gente olha pela perspectiva ah o homem evoluiu as espécies disputaram tal, neh, seleção natural lá [00:54:09] pra além disso ela só ocorreu porque houve cooperação, neh, em seres humanos assim como se observa lá entre animais em alguns momentos e em outros momentos não, neh, com e o homem a mesma coisa, neh, então, nessa disputa aí de cooperação e competição por mais que a gente olhe pela lógica da competição e a gente olhar a longo prazo é a cooperação que fez ah a linha seguir, neh, me parece, mas a gente bagunçou isso no meio do caminho, eu acho, em algum momento.
Gabriel: Será que isso tem relação com as mudanças no mundo do trabalho?
Voz um: Com certeza
Gabriel: E aí? vamos pegar lá o primeiro excerto? Que vocês conversaram sobre, lá na primeira página?
Voz dois: Ali eu achei muito a questão ali de entrar, neh na vida dos outros é necessário hum ahn é um ato de imaginação que a gente ahn não consegue estar na vida dos outros, a gente consegue imaginar como é estar na vida dos outros (alguém concorda), então, aquilo ali pra mim assim foi porque a gente sempre fala empatia é se colocar no lugar dos outros (alguém tossindo) se colocar, mas nunca, eu nunca tinha pensado nessa questão de

como é a questão de imaginar tu tá no lugar do outro, neh?
 voz(?): E também tem as situações tem a gente também tem reações diferentes, neh, eu posso, neh, me sentir de uma forma você vai se sentir de outra forma, então a gente também, neh, às vezes, tem esse cuidado a gente fala uma coisa e a gente quer, neh, naquela situação falar uma coisa, mas a outra pessoa hummm aquilo não faz sentido ou ela era até pode virar, neh, pro um outro sentido também, neh, neh, essa é a dificuldade não é a gente não pensa igual, neh?
 Gabriel: E o que esse trecho ali quer nos ensinar, pode nos ensinar, que pista será que ele pode nos dar pra pensar na gestão da educacional ou a gestão escolar?
 (pausa)
 Voz um: É que normalmente a gente compara as pessoas.
 Voz três: Uhum, eu pensei nisso.
 Voz sete: Ah eu acho que é meio que automático porque eu, eu, eu comparo. (risos)
 Voz um: A partir da tua régua, neh?
 Voz sete: É a partir de mim eu, neh, eu vejo ah então é isso que *ele fala ele disse não*, não simplesmente compará-lo a nós, mas imaginar empatia e imaginar, então, a vida dele com as diferenças de cada um, respeitando, neh, porque eu também sou diferente ahn sem comparar, sem julgar.
 Voz seis: Eu vejo assim também essa questão de se (cochichos) como o professor nós precisamos tirar isso do próprio professor nós gestores de uma maneira, não sei como de professor ter mais empatia com aluno porque muitos problemas ele gera dentro da sala porque não consegue ter empatia.

Grupo Focal, Encontro II, 21/07/22.

No diálogo entre os pares, percebo que houve, a partir da reflexão, um deslocamento de compreensão sobre a empatia, e houve concordância do grupo em relação ao apresentado pelo autor no excerto. Percebi, ainda, que, quando provocados sobre quais pistas o excerto pode trazer à gestão educacional, remeteram também, para além da gestão, ao fazer do professor, que reverberará no cotidiano com os estudantes. Percebe-se o início da preocupação em relação à comunicação assertiva para que possa contribuir com o fazer do gestor.

Muitas situações foram abordadas durante o diálogo e, ainda, em relação à empatia; deram-se conta sobre os profissionais recém-chegados e o papel da gestora educacional neste processo. A partir de um documentário intitulado *Rita* (o qual desconheço) e os excertos, as gestoras estabeleceram a seguinte relação:

Voz um: Tem coisas que, neh fora a estrutura das escolas que, neh é bem diferente daqui tem todos esses problemas, trabalha muito essa questão dela com aluno que é aquela professora que não é um padrão, neh e que trabalha muito isso e ela tem uma colega que é aquela estagiária, que é a professora nova, que é toda empolgada e que na e só encontra nela uma referência de cooperação na escola o resto todo mundo ah aquela é a louca, a estagiária lá e depois, enfim depois que isso ai vai mudando algumas coisas, mas dá pra pensar muito as coisas da gestão, neh tanto que ela chega um momento ela chega ela vira gestora e ela faz tudo o que não ia fazer, neh, mas, enfim cada um olha a série (risos) e depois tira suas conclusões (risos) mas ahn tem várias coisas ali acho que essa relação com o aluno, mas também entre pares, neh que às vezes torna um espaço hostil, neh?
 Gabriel: É de pensar sobre os recém chegados na escola. Os recém chegados professores, colaboradores, merendeira, neh, servente. Como é que a gestão pode pensar nessa acolhida, nesse acolhimento dos recém chegados? E, também, pensar naqueles que já estão (pausa) E o segundo? trecho ali? o que chamou atenção?
 (pausa)
 Voz cinco: Eu pensei naquela situação ah daquele que, neh solista (ruídos), daquele que não quer, que sempre fez a lei do menor esforço, que faz o mínimo do mínimo, daquele daí que tem aquela vontade diz ah daqui a pouco ah ele também não faz. Acho que entra muito nisso...ele também nunca coopera e começa esse tipo de comparativo, sabe?
 Voz seis: Eu já pensei na questão assim como é importante da gente enquanto, neh? Falo nós lá enquanto equipe diretiva mostrar que todos são importantes, neh, porque se tu mostra que ah tudo tá acontecendo por minha causa, neh, os outros daí não...neh pra todo mundo se sentir valorizado pra ver que cada um tem a sua

importância ali dentro, neh pra que tudo ande bem.

Voz um: Não...eu só ia dizer eu sempre coloco assim, neh ahn é que nem um barco a gente tá dentro de um barco, neh, então, aquele barco para seguir a gente tem que remar, todos tem que remar da mesma, neh, na no mesmo sentido se alguém, uma das pessoas remarem diferente aquele barco vai perder (pausa) a direção. [...]

Voz três: É que também tem a ver ah(suspiro) a gente até vai, neh eu vejo que a peça fundamental de conseguir isso é o gestor. Se o gestor não tá aberto para fazer isso... já tá tudo perdido, já encerra e eu vejo que graças a Deus hoje nós aqui [01:08:04] eu vejo que os gestores procuram se conseguir juntar mais a equipe de fazer ações.

Grupo Focal, Encontro II, 21/07/22.

Este trecho, acredito, tem relação direta, sob dois aspectos, com a gestão educacional e escolar. Um deles é sobre o engajamento; e outra temática me remete a Seffner (2016), que destaca que o professor, além de ser o sujeito que domina uma disciplina, se legitima frente à comunidade com a expertise do conhecimento científico e também como adulto de referência.

Um adulto de referência deixa claro que sua ação opera dentro de diretrizes fixadas em políticas públicas, sejam elas de gênero (temos várias diretrizes nacionais sobre as questões de equidade de gênero), de sexualidade (temos toda uma discussão de direitos sexuais e um grande programa intitulado Brasil Sem Homofobia, com desdobramentos nos estados e em diversos municípios), de raça e etnia (temos pelo menos dois decretos federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que tratam dessa matéria para o ambiente escolar), dentre outras políticas públicas e orientações pedagógicas já consolidadas. O aluno precisa reconhecer no professor não apenas um amigo – o que é amplamente desejável, mas é pouco, mas um servidor público com o qual ele dialoga acerca da disciplina específica (o aspecto mais propriamente professor do sujeito) e também sobre outros temas (o aspecto adulto de referência). (SEFFNER, 2016, p. 54).

Quanto ao último trecho do diálogo, convido o leitor a pensar sobre a atuação como profissional do gestor educacional: de que modos e em que medida a gestão educacional tem contribuído ao desenvolvimento deste professor para que se torne, no decorrer do processo, o adulto de referência às crianças, aos estudantes, à comunidade escolar e social? A formação continuada em serviço tem se constituído a partir de temáticas acerca do que acredita quanto a escola e educação, conforme norteadores educacionais de cada um dos espaços, ou ela é apenas episódica, apenas proforma, com temáticas desconexas à unicidade educacional apresentada nos documentos oficiais? De que modos a gestão educacional têm acolhido os novos profissionais da educação para que sejam adultos de referência? Se é de responsabilidade e profissionalidade da gestão educacional, quais os momentos da formação continuada em serviço destes? São muitas perguntas que foram também trazidas e foram ecoando durante o processo de pesquisa.

Em relação ao engajamento, Sapiro, Dalpozzo e Barbosa (2008, p. 15) afirmam que “O engajamento descreve os níveis de paixão e excitação das pessoas” em relação ao seu trabalho e que, para que se estabeleça o engajamento, além de a gestão estimular um ambiente inovador e criativo, é

[...] preciso expandir o crescente engajamento, com um processo de comunicação transparente, integrado e consistente entre todos os públicos de interesse, numa abordagem interativa. É esse processo que dará “liga” e validará os comprometerimentos assumidos, a partir da consolidação de vínculos confiáveis e valiosos por seu trabalho.

A formação de vínculos tem relação direta com a confiança. É um elemento estruturante da cooperação, conforme abordado no referencial teórico, e que suscitou o seguinte diálogo e discussão no encontro:

<p>Gabriel: No último o que ficou? O que mais chamou atenção? Sobre o que pensaram? (pausa) Voz nove: Ah essa questão da confiança. (pausa) Voz um: Eu tento, neh, a equipe montada a seis meses muito mais difícil tu prever como as pessoas poderão comportar-se sob pressão pelo uma rede com vida útil de anos. Gabriel: As equipes de vocês são jovens? Voz sete: Não sei. (risos) (burburinhos) Voz cinco: Sim, né colega? Voz sete: Uhum. Voz quatro: São jovens. Gabriel: Uhum e que pistas o excerto tá trazendo pra gente pensar? Voz seis: A nossa metade é. Gabriel: Como que a gente desenvolve a confiança? Voz um: Momentos de stress. (risos) Voz dois: Eu acho como, como desenvolver a confiança nas pessoas? Voz seis: Eu acho que como você compartilha, participa, respeita, vê aí voltamos a questão do vê a diferença e se colocar, é todo um conjunto se você consegue ah abarcar tudo isso tu vai ter confiança na pessoa, a pessoa vai ter confiança em ti.</p>
--

Grupo Focal, Encontro II, 21/07/22.

O diálogo demonstra uma grande oportunidade quanto à gestão educacional. É imprescindível que se (re)conheça a equipe, se estabeleça laços de confiança para que se tenha engajamento dos participantes. Parece que, não se conhecendo a equipe, dificilmente conseguir-se-á construir ou consolidar o projeto de educação.

Covey (2017, p. 34-35) nos convida a pensar sobre a construção da confiança. O autor a apresenta em *5 Ondulações da Confiança*, das quais destaco três. Como a primeira ondulação, o autor aborda a *autoconfiança*, que tem relação com a capacidade individual de gerar confiança no outro, a partir da credibilidade. A segunda ondulação, a *confiança nos relacionamentos*, resulta em inspirar confiança nos outros a fim de buscar sempre melhores resultados, a partir de treze comportamentos: falar francamente, demonstrar respeito, criar transparência, corrigir os erros, demonstrar lealdade, produzir resultados, aperfeiçoar-se, enfrentar a realidade, esclarecer as expectativas, praticar as responsabilidades, escutar primeiro, cumprir as promessas e confiar nos outros. A terceira ondulação, o autor chama de *confiança organizacional*, que aborda como

a gestão e a liderança podem gerar confiança da organização junto a outras organizações, criando estruturas, sistemas e símbolos de confiança organizacional. Assim, há possibilidades para a construção da confiança a partir do trabalho também do gestor educacional.

Percebia, enquanto dialogavam, que as gestoras anotavam muitas pistas, que resultariam na construção do produto da pesquisa. Logo após o diálogo acima apresentado, as gestoras dialogaram sobre o excerto 8. Trechos deste diálogo, atinente a quando foram questionadas sobre como a gestão educacional pode desenvolver a confiança, seguem abaixo:

Voz um: É que informal ela traz ali ah subjetiva a confiança, neh então tu precisa confiar pra que tu tenha ela desenvolvida.
 Voz cinco: E confiar pra mim tu tem que conhecer.
 Gabriel: Uhum (pausa) será que eu consigo confiar em que eu não conheço?
 Voz quatro: Tu tem que te mostrar confiável.
 (risos)
 Voz dois: Tu tem que confiar neh, porque, neh tá lá, neh?
 Voz seis: Quantas vezes já vi ah coisas que tu relata, neh e por fim meio mundo da escola tava sabendo.
 (risos)
 Voz seis: E queria relatar algo, neh, e como é que tu vai confiar na pessoa? Que gerou, deu problemas de gestores?
 voz(?): Por exemplo, gestor vou dizer que tem problema na escola, vou tentar resolver e daí depois quando eu fui ver bah todo mundo já sabia, neh, é era algo tão sério, ou seja, tu mesmo, às vezes, tu pode gerar um problema maior. Isso é brabo.
 [...] (concordâncias gerais)
 Voz quatro: É que eu não sei; pra eu confiar é em quem eu confio eu digo as coisas tá.
 Voz três: Eu preciso conseguir dizer ahn a forma como eu penso as coisas. A pessoa não precisa concordar comigo. Tá tudo bem. Só que a forma como essa pessoa acolhe o que eu falo, pra mim ah muitas pessoas conquistam minha confiança dessa forma.
 Voz cinco: Ou perdem, neh?
 Voz seis: Ou perdem. Então eu acho que ah ah ah essa relação de confiança se constrói muito e se constrói em momentos de conflitos, momentos, momentos tensos.
 Voz seis: Porque assim eu já trabalhei com mais equipes e que também já teve situações de stress e que surgem no grupo ah e que um consegue colocar pro outro mesmo tando incomodado com aquilo, consegue colocar, mas depois tá do teu lado, tô aqui, tô do teu lado a gente conversou isso em equipe.
 Voz cinco: Me remeteu a grupo lá na escola, elas fazem muita coisa juntas, neh, e compartilham ideias, projetos, enfim, e sempre tem uma assim que ah mas eu não gostei tanto disso, elas discutem entre elas, botam o que concordam e o que não concordam, às vezes, elas colaboram mesmo eu não concordando com a colega, mas eu vou colaborar na ideia do grupo porque, neh, eu faço parte daquele grupo e eu não vou ficar também chateada com a colega porque ela expôs que ela não gostou do que do que a gente pensou.
 Voz seis: É. Eu acho que é isso.

Grupo Focal, Encontro II, 21/07/22.

O diálogo tem relação com o que foi apresentado anteriormente. Demonstra, inicialmente, uma fragilidade na compreensão de como se pode desenvolver a confiança nos cotidianos. No entanto, percebe-se que momentos informais existem nas escolas e espaços educacionais que promovem a interação e a possibilidade da construção conjunta, o que pode promover a confiança informal, alicerçada sobre o respeito e a coragem de assumirmos as fragilidades que se tem enquanto pessoa ou profissional.

Quase ao término do encontro, as gestoras foram convidadas a registrar todas as pistas suscitadas durante o grupo focal deste dia, bem como foram entregues excertos para leitura e estudo prévios, objetivando que, no próximo encontro, elas já pudessem socializar suas reflexões e adensar construções de conhecimentos.

Como proposta final, as gestoras foram convidadas a pensarem, durante os dias seguintes, sobre quais elementos compõem a sua oficina enquanto professoras e gestoras, e que trouxessem estes elementos para discutirem e apresentarem no encontro seguinte.

O terceiro encontro do grupo focal ocorreu dia 04 de agosto de 2022, às 13h, no mesmo local dos demais; e teve como temáticas centrais de discussão a artesanania e a cooperação, sendo adensados os subtemas: habilidade e gestão de tempos e espaços.

Apresento, abaixo, o extrato do planejamento do terceiro encontro de grupo focal:

Quadro 18 – Extrato do terceiro encontro do grupo focal: Artesanania e cooperação

TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL	
Data do encontro	04/08/2022 (13h às 15h)
Local	Tupandí
Tópico de discussão	Artesanania e Cooperação
Subtemas a serem aprofundados	Habilidade; gestão dos tempos/espaços.
Questão norteadora	Como a artesanania, o aprender a trabalhar bem, o pensar por meio do fazer, são constitutivos para a construção da cooperação?
Objetivo	Compreender de que maneira a cooperação é construída e qual a relação da artesanania, do fazer algo benfeito nesta construção.
Estímulo para discussão	Compartilhamento da memória do encontro anterior por parte do mediador e conexão com a proposta do terceiro encontro, onde assistiremos ao vídeo <i>O oleiro</i> , disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7GbB9TtzqE0
Discussão	Inicialmente, cada participante fará a apresentação dos elementos que compõem a sua oficina enquanto gestor e enquanto docente, conforme solicitado no encontro anterior, a partir da seguinte questão: Como as reuniões pedagógicas e os espaços de planejamento dos professores podem ser potencializados para o desenvolvimento/aperfeiçoamento das suas habilidades a partir da compreensão de Richard Sennett? Qual a relação dessa experiência com a oficina? Para ampliar o repertório e adensar as discussões, receberão excertos sobre as temáticas, farão leitura individual, formarão duplas para ampliar as discussões e socializarão com o grande grupo.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Dal'Igna (2021).

Para este encontro, as gestoras receberam para estudo prévio e discussões, os seguintes excertos:

Quadro 19 – Terceiro encontro do grupo focal: excertos do referencial teórico sobre artesanaria e cooperação

3º ENCONTRO DO GRUPO FOCAL – 04/08/22

Excertos do referencial teórico sobre artesanaria e cooperação

1 – Habilidade artesanal designa um impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho benfeito por si mesmo. Abrange um espectro muito mais amplo que o trabalho derivado de habilidades manuais; diz respeito ao programa de computador, ao médico e ao artista; os cuidados paternos podem melhorar quando são praticados como uma atividade bem capacitada, assim como a cidadania. Em todos esses terrenos, a habilidade artesanal está centrada em padrões objetivos, na coisa em si mesma. As condições sociais e econômicas, contudo, muitas vezes se interpõem no caminho da disciplina e do empenho do artesão: é possível que as escolas não proporcionem as ferramentas necessárias para o bom trabalho e que nos locais de trabalho não seja realmente valorizada a aspiração de qualidade. E embora a perícia artesanal possa recompensar o indivíduo com o orgulho pelo resultado de seu trabalho, não é uma recompensa simples. O artífice frequentemente enfrenta padrões objetivos de excelência que são conflitantes; o desejo de fazer alguma coisa bem pelo simples prazer da coisa benfeita pode ser comprometido por pressões competitivas, frustrações ou obsessões. (SENNETT, 2020, p. 19).

2 – As atividades do artífice “têm caráter prático, mas sua lida é apenas um meio para alcançar um outro fim. O artífice apresenta uma condição humana especial: a do *engajamento*”. (SENNETT, 2020, p. 30, grifo do autor).

3 – Tal qual as crianças, os adultos, quando repetem sua prática, vão aprimorando, qualificando, aperfeiçoando a sua técnica. Assim, a partir da autocrítica, vai-se refinando a artesanaria, a relação entre o pensar e o fazer, pois “O desenvolvimento das capacitações depende da maneira como é organizada a repetição”. (SENNETT, 2020).

4 – Revisar repetidas vezes uma ação, em contrapartida, permite a autocrítica. A educação moderna evita o aprendizado repetitivo, considerando que pode ser embotador. Temeroso de entediar as crianças, ávido por apresentar estímulos sempre diferentes, o professor esclarecido pode evitar a rotina, mas desse modo impede que as crianças tenham a experiência de estudar a própria prática e modulá-la de dentro para fora. (SENNETT, 2020, p. 49).

5 – “Quando cabeça e mão estão separadas, é a cabeça que sofre”; e “‘Conhecimento introjetado’ é uma expressão na moda nas ciências sociais, mas ‘pensar como um artífice’ é mais que um estado de espírito: representa uma aguda posição crítica na sociedade”. (SENNETT, 2020, p. 56)

6 – De acordo com Sennett (2020, p. 67), “A oficina é a casa do artífice”.

7 – “A maior parte dos laboratórios científicos está organizada em forma de oficinas, no sentido de que são locais de trabalho pequenos funcionando na base da interação pessoal direta”. (SENNETT, 2020, p. 68).

8 – Os artífices orgulham-se sobretudo das habilidades que evoluem. Por isso é que a simples imitação não gera satisfação duradoura; a habilidade precisa amadurecer. A lentidão do tempo artesanal é fonte de satisfação; a prática se consolida, permitindo que o artesão se aposses da habilidade. A lentidão do tempo artesanal também permite o trabalho de reflexão e imaginação — o que não é facultado pela busca de resultados rápidos. Maduro quer dizer longo; o sujeito se apropria de maneira duradoura da habilidade. (SENNETT, 2020, p. 328, grifos meus).

9 – É no exercício de pensar a própria prática que a comunidade escolar é chamada a perceber as ações cooperativas que poderão ser desenvolvidas no ambiente escolar. Tais ações envolvem mudanças na logística que vão desde a infraestrutura até a reorganização do currículo e das formas de avaliar os sujeitos, por exemplo. Cada um desses movimentos exige a cooperação coletiva; por isso a necessidade de praticá-la. (RECH, 2021, p. 70).

10 – A discussão da artesanaria passa por uma compreensão da arte no fazer e da autonomia. “Artistas profissionais constituem uma fração mínima da população, enquanto que a atividade artesanal se estende a todo o tipo de profissão”. (SENNETT, 2020, p. 79). E a autonomia? Sennett (2020, p. 79) a apresenta como “um impulso vindo de dentro que nos complete a trabalhar de uma forma expressiva, por nós mesmos”. E a arte? O autor explica que “ela carrega uma responsabilidade bem pesada e representa a concessão de um novo e mais amplo privilégio à subjetividade na sociedade moderna, com o artífice voltado para a comunidade e o artista voltado para si mesmo”. (SENNETT, 2020, p. 80). A oficina deve ser compreendida como um espaço social do fazer.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Inicialmente acolhi as participantes, questionando como estavam chegando ao encontro.

Destaco alguns depoimentos:

Voz dois: Eu primeiro vou dizer que eu estou com expectativa pra ver o que vocês trouxeram (risos). Ver o que vocês trouxeram.

Salete: Na verdade, eu parei agora, hum, exatamente, às 12:15 pra me preparar para esse momento, então, eu até então não tinha conseguido me desligar pra sentar e fazer isso. Então, aquela aluna de última hora, neh? E eu pensei pelo menos hoje acho que ele não vai me fazer chorar, (risos) mas ahn, também curioso, é curioso de fazer...eu parei pra refletir que que é minha oficina, neh? Ih...eu fiquei curiosa, também, o que os demais iam trazer. (risos)

(tosses) [...]

Voz cinco: Eu tô chegando assim bem pilhada, neh, mas ao mesmo tempo hoje de manhã quando mandei mensagem pra o Gabriel que seria difícil, eu pensei... não, mas eu preciso porque esse momento é muito importante assim pra poder parar. Ih a gente se encontrar e refletir, discutir sobre questões é...eu sempre venho com uma expectativa muito boa pra esses nossos encontros e saio daqui melhor ainda, neh, com muitos sonhos, ideias, projetos. Então, como é bom a gente sempre se encontrar. Pra mim faz muito bem.

Grupo Focal, Encontro III, 04/08/2023.

O trecho demonstra o quão potente é a metodologia proposta e o quanto as gestoras têm reconhecido este espaço como um espaço de oficina do seu fazer; e como o elemento *tempo* é um grande desafio da gestão educacional. Tais temáticas foram a centralidade do encontro.

Perguntadas sobre a memória do encontro anterior, destacaram:

Voz quatro: Eu cheguei a ver o vídeo.

Voz seis: Ih aí eu eu me lembrei (alguém tossindo) ah das crianças, dos alunos que quando ah tu conhece o que tem por de trás, tu entende porque que eles têm certas reações, no momento que tu conhece um pouquinho da vivência deles tu entende o porquê eles têm essas reações, essas atitudes.

Gabriel: O que mais? O que aconteceu no segundo encontro por aqui? Sobre o que a gente pensou?

Voz quatro: Eu tô olhando minha colinha...a gente falou dos solistas, neh? Os solistas que agem sozinhos e os solistas que podem impulsionar o grupo, neh?

Voz um: Da empatia nós falamos.

(concordâncias gerais)

Voz sete: Começamos com ela. (risos)

Voz cinco: Da questão da confiança também a gente falou, neh, que a gente muitas vezes coopera com quem a gente conhece e, às vezes, a gente espera que o grupo coopere de cara,

Voz um: Tava mesmo procurando a frase agora, agora eu achei tava ali em cima, achei que tava lá pra traz...que falava da empatia, neh, ahn que imaginar-se no lugar do outro e em toda sua diferença em vez de simplesmente

compará-la a nós mesmos, neh? Que eu me lembro que eu fiquei com isso muito e foi o outro (ruídos) que falava da cooperação assim da partilha, neh, de compensar aquilo que falta pra gente individualmente no momento que tu partilha e tu coopera com outro.

Grupo Focal, Encontro III, 04/08/2023.

O trecho demonstra o quanto o encontro anterior continuou reverberando durante os tempos, e quão significativo foi. Neste momento, referem-se ao excerto 2, do segundo encontro. Quanto ao solista, referem-se ao sujeito, conforme referencial teórico apresentado, que pode, talvez, retirar-se. Dialogando, estabeleceram uma relação de que, talvez, por outro lado, o solista gestor possa engajar o grupo a tocar na mesma melodia; e que a gestão educacional tem responsabilidade sobre este desenvolvimento.

Dando sequência ao encontro, decidi alterar o cronograma; e, antes de apresentarem os elementos que compunham as suas oficinas, as gestoras foram convidadas a formarem duplas para dialogarem, por 20 minutos, sobre as suas reflexões e pensamentos acerca dos excertos recebidos na última aula, a fim de socializarem com o grande grupo.

Iniciando a socialização, mediei o processo de estudos dos excertos, um a um. O primeiro excerto, que abordou a habilidade artesanal, originou o seguinte diálogo:

Voz um: Eu marquei aqui a última frase. A questão do artífice frequentemente enfrenta padrões objetivos de excelência que são conflitantes. O desejo de fazer uma coisa bem ah, pelo simples, ah fazer alguma coisa ah bem-feita deve ser pelo simples prazer de coisa bem feita pode ser comprometida por questões competitivas, frustrações, obsessões. Eu ia marcar só frustrações, mas eu marquei todas, (risos) mas é, neh, porque é uma coisa que me chamou muita atenção nesse aqui.

Voz cinco: Nesse parágrafo também eu marquei a questão das que condições sociais e econômicas muitas vezes se interpõe no caminho da disciplina e do empenho do artesão. Às vezes, só não basta a vontade só de fazer bem-feito tem coisas que se atravessam que acabam interferindo esse bem feito...e aí dá frustração, neh, todo aquele... [...]

Voz seis: Mas quanto mais repete, quanto mais vezes tu faz...

Voz três: A prática, neh?

Voz seis: A prática tu aprimora.

Voz um: Só que aí também tem essa questão da repetição, neh?

Gabriel: Uhum.

Voz dois: E da fala depois também [00:23:36]

Voz dois: E daí aquela contradição que a gente depois mais pra frente vai falar. (Gabriel concorda) Mas é o repetir que tu vai aprimorar.

Voz três: Ainda mais com as crianças pequenas, neh? Tu todos os dias, neh? Tu tem que tá repetindo, neh sempre...claro que tu vai trabalhar outras coisas, neh, mas vai ter aquela repetição, vai ter coisa que tu vai tá repetindo todos os dias, neh?

Voz sete: Ela é importante a repetição, é importante pra tu dominar.

Voz três: é que nem a colega disse: tu vai fazer um chimarrão, tu vai praticando, vai fazer vai praticando até...é uma repetição que tu tá fazendo na verdade, neh? É uma prática.

Grupo Focal, Encontro III, 04/08/2023.

A sequência de diálogo nos convida a perceber o tanto de significado que teve o excerto 1 do encontro, pela potência do dar-se conta e de estabelecer relações com o cotidiano. Sim, a repetição, conforme já apresentado no referencial teórico, é premissa básica de um trabalho

benfeito. Há de se observar, no entanto, que a repetição é abordada com a autocrítica, que vai qualificando o fazer a fim de aprimorar o que se faz. Repetir, pelo simples fato de repetir, não agregará à artesanaria. Vale destacar, ainda, que a rotina abordada no referencial teórico e utilizada ainda nos excertos não tem relação com a rotina posta em uma sala de aula de educação infantil, por exemplo. É de outra ordem a reflexão; e os gestores a compreenderam quando apresentaram o diálogo do fazer um chimarrão. É poder perceber e dar-se conta da relação entre teoria e prática andando juntas, como a caixa de ferramentas já abordada no referencial teórico.

Dando sequência ao diálogo, perguntei: *“E como é um trabalho de um gestor de escola... Ai vocês podiam me ajudar a pensar ou algum gestor educacional olhando pra essa habilidade artesanal em relação à repetição?”*. O questionamento resultou na seguinte reflexão:

Voz seis: Primeira coisa que eu eu lendo assim também que eu pensei é que nós, enquanto gestores, a gente é colocado uma posição, neh, somos colocados numa posição de artífice, mas nem todo mundo é (risos) neh? O gestor, em si, ele é colocado numa posição porque ali diz que "o artífice tem uma condição muito especial do engajamento" e ele... se espera de um gestor que ele faça o engajamento. Então, ele se coloca nessa situação, mas que nem todos tem essas habilidades.

Voz dois: Por isso que nem toda pessoa consegue ser gestor.

Voz um: Uhum.

Voz quatro: Só que o próprio professor tem que também ter essa habilidade dentro da sala de aula.

(risos)

Voz dois: É um artífice dentro da sala de aula.

(concordâncias)

Voz três: Pra mim chamou bastante atenção aqui é possível que a escolas não proporcione as ferramentas necessárias pra um bom trabalho, que nos locais... de trabalho, que nos locais de trabalho não sejam realmente validado a aspiração de qualidade.

Voz cinco: Pra mim é como aquelas condições sociais, econômicas que acabam interferindo, neh? A pessoa pode querer fazer melhor, pode ter melhor intenção, mas se não tiver...local de trabalho favorável, se, neh...

Voz um: Não...e o contexto, neh?

Voz cinco: neh, e tudo não vai acontecer.

Voz um: Já trabalhei numa rede em que... dizia e a gente é vencido pelo contexto, neh. Ah dizia...não adianta dar tema que os alunos não fazer, neh? E aí a gente insistia ahn não daí tu tá tu te sente sozinho contra a maré. Então, às vezes, é isso, neh, aquilo que tu entende que... seria importante pro teu trabalho ser mais qualificado ele tá condicionado a um contexto em que tu precisa, neh, olhar isso de outra de forma

Grupo Focal, Encontro III, 04/08/2023.

O diálogo acima nos convida a pensar sobre a profissionalidade do gestor educacional. As gestoras compreendem que, como destaca Lück (2009), “nem sempre um bom professor será um bom gestor”; e que ser gestor denota habilidades que precisam ser desenvolvidas, tal qual artífices. Compreenderam, ainda, que professores também são artífices e que precisam desenvolver suas habilidades enquanto docentes. Vale destacar que artífices são também todos os profissionais da educação, que precisam ter contextos favoráveis a seu desenvolvimento. Necessitam ter a sua oficina, com suas ferramentas favoráveis – e cabe à gestão pensar e prover este desenvolvimento. Conseguiram estabelecer a relação entre os excertos e os contextos diferentes que interferem diretamente no fazer, tal qual a realidade socioeconômica, por exemplo.

Na sequência, resgatei um trecho de um excerto e questionei:

“Quero aprofundar, voltar pra trás em que a colega destacou e diz assim "o desejo de fazer alguma coisa bem pelo simples prazer da coisa bem feita pode ser comprometido por pressões competitivas, frustrações ou obsessões". Em que peso, em que medida o gestor provoca essas pressões nos seus professores quando estão lá pensando em fazer uma coisa bem, pelo simples prazer da coisa bem feita?”

Segue o diálogo:

Voz cinco: Digo não só o gestor em si, mas questões de tempo, prazos, neh? Digo, tô pensando agora dia dos pais as, as turmas estão se mobilizando, por mais que queiram fazer coisas, neh, mas elas têm o prazo até tal dia, dia dos pais. Tem questão de materiais que nem todos estão disponíveis, outros são mais, neh, caros, não dá pra comprar, ah, pedem fotos algumas famílias não mandam que que faz daí pra criança não ficar excluída? Então, várias coisas que não só da gestão, mas do contexto todo.

Voz seis: E, na verdade, sei lá, deixa de fazer a coisa bem feita ah eu eu acredito que os professores se sintam muitas vezes pressionados [...]

Voz nove: Mas assim ah tu tem, tudo tem seu tempo tipo eu não, eu não vejo só como uma pressão. Tu tem um tempo pra fazer isso, então, às vezes, não é, às vezes, eu não faço bem feito não é por pressão ou por...talvez porque eu não...realmente não dediquei a fazer.

Gabriel: Ou talvez porque não saiba fazer.

Voz nove: Ou talvez não saiba fazer.

Voz três: Não... É isso que eu ia dizer. Eu acho que é a questão que não sabem fazer e aí volta nós a nossa crítica, autocrítica que nós temos que fazer.

Grupo Focal, Encontro III, 04/08/2023.

O diálogo nos remete novamente à relevância da gestão de tempos e espaços, aspectos já discutidos e abordados nos encontros anteriores, em especial o encontro 1.

Um longo diálogo aconteceu entre os gestores, estabelecendo relações com vivências e experiências dos cotidianos sobre repetição, autocrítica, confiança, que foram suscitando registros em pistas para a produção e constituição da carta de intenções. Refletindo-se sobre os desafios da gestão, uma das abordagens foi:

Voz três: Eu não sei se vocês, às vezes, se perguntam, mas, às vezes, eu me pergunto ah eu como gestora eu me frustrro porque eu tenho um monte de faltas lá, tenho gente, às vezes, insatisfeita. O que que eu to fazendo de errado, às vezes, me pergunto o que poderia fazer, neh? Pra mudar isso, pra inverter isso? Ih, muitas vezes, eu paro e penso, neh? O que que eu poderia fazer? Então, eu acho que hoje a gente tem, a gente tem um momento que a gente tá fazendo isso, às vezes, eu gostaria que tivesse uma fórmula mágica, neh?

Voz seis: É, então, sabe? [...] O que que a gente pode fazer pra as pessoas também, neh? Pra ter um ânimo melhor de vim pra escola, de de trabalhar com as crianças, que eles também tenham mais gosto de vir. Os pequeninhos ainda vêm com mais gosto, mas eles aumentam e, também...

Voz dois: Crescem e perdem esse gosto.

Voz seis: Perdem esse, essa mágica, essa essência, neh? Não sei.

Voz um: E aí o que fazer, neh, colega?

Voz seis: Daí eu me paro e penso, mas eu sou gestora, neh? O que fazer?

Voz um: Será que não tem relação com aquele excerto que diz "A oficina é a casa do artífice?" Como é que eu cuido da oficina pra que ela seja um lugar bom pra ir?

Voz seis: Onde eu estou o dia todo tem que ser o melhor lugar, um dos melhores lugares que eu estou.

Grupo Focal, Encontro III, 04/08/2023.

O diálogo demonstra a frustração das gestoras quando desejam fazer um trabalho bem-feito e que percebem que não conseguem. Demonstra a sua preocupação em compreender quais as melhores alternativas. Deve-se tomar cuidado para que a frustração não gere o ato da não cooperação ou o imobilismo para o fazer.

Como, a partir da oficina, a gestão educacional pode transformar a escola em um lugar bom para se estar? Percebi que a pergunta da gestora mobilizou as colegas a refletirem e observei, neste momento, que a grande maioria fez bastantes registros em sua folha de pistas do encontro.

Há de se observar, ainda, que há oportunidade de desenvolver a casa do artífice gestor, como desenvolvimento da capacidade de liderança. Cabral e Seminotti (2009) nos ajudam a pensar possibilidades quando abordam a não mais existência de um líder-herói, mas sim de um trabalho de habilidades individuais que se inter-relacionam e constituem um coletivo, de forma interdependente.

Tendo em vista que essa noção de liderança como competência coletiva não se instala a despeito de um contexto, fica evidente que não se trata de “somar” os atributos de competência dos líderes de uma organização para qualificá-la; trata-se de um processo sistêmico, onde os sentidos são construídos pelas conexões estabelecidas entre seus atores, humanos e não-humanos, dentro de um cenário que dê sentido às ações coletivas e as valide. (CABRAL; SEMINOTTI, 2003, p. 24).

Não significa que basta simplesmente criar a oficina do artífice gestor. É preciso um planejamento estruturado, atento aos contextos e realidades. Não basta apenas trocar possibilidades para a simples aplicação da mesma ideia em outro local. É preciso estudo, adensamento, confiança, lealdade, construções coletivas, repetições, que possivelmente, mais facilmente, resultarão em cooperação e engajamento. Essa perspectiva demanda tempo, construção de momentos da gestão, da formação continuada dos gestores educacionais e escolares. É necessário atentar-se a esta necessidade da gestão educacional.

Vale destacar, ainda, uma reflexão acerca do artífice que se deu a partir do excerto 10:

Voz um: No último excerto ali a questão do artista e do artífice, neh? O artista me parece que coloca uma dimensão de um, de um sujeito, neh, uma fração mínima, ou seja, de uma minoria é um sujeito que tem um dom, uma habilidade que, voltada pra si mesmo, neh, ou seja, algo mais ego, egocêntrico, neh? E o artífice, neh, que o autor tá querendo dizer é que *é algo que pra fazer sentido ele precisa se voltar pro coletivo, pra comunidade*, ou seja, que se constitui enquanto grupo e não quanto indivíduo, neh? Isso eu destaquei ali. E fala da autonomia, neh?

Voz nove: E parece que cada vez menos...se dizem autônomos, mas tu não, neh, Janice?

Voz sete: É. Que a gente deu (balbucios) a gente tava falando, neh, querem ter a autonomia, neh e a gente, a gente dá autonomia, mas não se...tem dificuldade de, de gerar essa autonomia, neh, não, não consegue.

Grupo Focal, Encontro III, 04/08/2023.

Deste trecho, dois aspectos chamam a atenção: a compreensão do fazer como artífice ao bem comum, à coletividade e, a questão da autonomia. Vale destacar que a autonomia deve vir

acompanhada de responsabilidade e estas estarem ancoradas nos direcionadores, documentos norteadores da Educação e da Escola (Projeto Político Pedagógico, Regimento). Talvez haja oportunidade de abordarem sobre o papel de cada um nos processos educacionais e de abordarem sobre em momentos de formação continuada em serviço.

Após o diálogo, assistimos ao vídeo proposto no cronograma, intitulado: *O oleiro*. Depois de assistirmos ao vídeo estabelecemos a relação do vídeo com o estudo realizado no encontro, que suscitou as seguintes reflexões:

Voz um: A repetição!
 Voz cinco: Ai, a habilidade!
 Voz seis: Pra a, a, a aprimorar essa habilidade ele teve que repetir várias vezes.
 Gabriel: E aí? Ele conseguiu fazer sozinho?
 Voz três: Não.
 Voz oito: Não.
 Gabriel: E quando ele não sabia fazer o que fazer, o que ele fez?
 Voz três: Achou quem orientou.
 Gabriel: E aí depois?
 Voz seis: Iluminou, orientou. Estava junto.

Grupo Focal, Encontro III, 04/08/2023.

Eis algumas discussões do encontro: a diferença entre artista e artífice, a necessidade do tempo para o trabalho benfeito e o papel da liderança na jornada.

Por fim, cada participante apresentou os elementos de sua oficina. Seguem alguns:

Voz seis: E, na verdade, nós como, como grupo temos um elemento que é uma agenda em comum, tá? Só que essa agenda em comum eu não pude trazer porque essa, precisa ficar num espaço onde nós três temos acesso. Eu não posso levar ela embora. Tá? É um combinado [...]e aí só que eu trouxe do meu caderno, neh, porque a agenda é bem parecida porque a agenda eu não pude trazer.
 Voz três: Eu trouxe vários regulamentos que tem que ler todos. Regulamento, regulamentos também faz parte da nossa oficina. Calculadora, que eu ainda sou do tempo da calculadora. Celular, a gente só, eu acho que a ferramenta que a gente mais trabalha hoje. O celular, agenda, que tem todas as reuniões, inclusive com o Gabriel. Tudo anotado aqui, (risos) Ahn, cadernos.
 Voz quatro: Isso aqui ó. Isso aqui não é de Deus, tá? Isso aqui eu estou desde, desde o recesso fazendo hora...todo mundo sabe o que é essas bolinhas, neh? Fazendo horário. (risos) Ahn, depois eu vou passar pras bolinhas e a agenda, e dentro da agenda eu trouxe aqui que tá o horário escrito, que não é o novo, que é até amanhã e a solicitação de xerox (risos) porque eu me lembrei, porque eu passo o dia autorizando xerox.
 [...]
 Voz três: Eu meu, meu note, mas ele representa tudo que eu preciso estar ali de trabalho, ferramentas, jogo tudo na nuvem, então, qualquer é só um exemplo, tá? Celular, eles são a comunicação que eu prefiro não usar, então, por comunicação, a minha agenda das senhas, (risos) milhares. (risos) [...] e, o mais importante, algo que me dá gás, tem que ser meu, tá sendo minha oficina quando abro minha agenda sempre tem a foto da minha família e isso que me dá o gás todo dia, de seguir e vamos embora. Então, sempre todas as agendas cês vão perceber, a do ano passado, sempre tem a foto da minha família comigo.
 [...]
 Voz dois: Eu trouxe, tem uma outra coisa que eu trouxe que eu, neh? Hoje eu tava conversando com a colega é, que é o que me mudou, neh? Que é da minha tese, que é o que daí eu fui lendo e fui pensando, neh? Onde foi a minha autocrítica, minha frustração toda, a experiência toda de troca, neh, de aprender com os outros, de me modificar, de dentro pra fora, neh? Que eu sou professora [...] e onde foi que eu tive que parar de pensar como uma professora de matemática foi ali, neh? Então, foi outra.
 Voz sete: Bem, eu trouxe o calendário escolar, tá? Que a gente tem, tenho lá na minha sala, no muralzinho,

onde eu olho todos os dias, neh? Que a gente, também, neh, ah se baseia, neh o nosso trabalho dia-a-dia e o regimento escolar também, neh que é um documento que rege todas as normas da nossa escola. Então, dentro, neh, do que a gente faz dentro da escola, neh, a gente tá baseada, neh, tem algum documento que rege. Nós temos a autonomia, mas dentro disso aqui.

Voz quatro: Eu trouxe...naquele dia que tu falaste pra trazer os elementos eu logo pensei no plano de estudos, como professora, [...] é o que rege muito do meu trabalho, neh? Seguir o que tem os objetivos, do que, do que der conta, como fazer e o como fazer está no PPP que, então, tem a nossa essência, neh, do que a gente faz, porque faz e como faz i um livro que representa a continuidade da nossa caminhada, neh? A gente nunca termina de estudar. Até esse aqui é sobre a coordenação na educação infantil, mas é representa todo daquela bagagem que a gente tem, neh? *Me lembrou aquela caixinha de ferramentas que a gente ganhou* i tinha, neh, dentre elas várias leituras e isso são as ferramentas que a gente quanto docente e gestor usa, neh? Claro, e a agenda onde tá tudo (risos) também.

Voz um: Bom, eu trouxe uma xícara minha de casa que é como eu começo e termino o dia. De manhã com café, de noite com chá. (risos) E as me acompanha se não é a xícara é o chimarrão porque muitos momentos do dia a gente precisa sentar e escutar mais do que falar, neh? Vejo que a gente precisa estar sempre muito mais ouvidos do que e se colocar à disposição, neh?

[...]

Voz cinco: Mas assim é o que pra mim representa. Agenda nunca foi tão usada como desde maio pra cá. Meio que uma corrida contra o tempo, neh? Mas além da agenda eu ainda preciso sempre das minhas anotações assim: ah as minhas metas, meus objetivos da semana, ah, neh? A caneta, também, que, mas isso aqui assim pra mim é muito importante ahn, como pessoa as mensagens que a gente passa todos dias, que eu passo toda semana pra minha equipe, então, pra mim isso aqui é um símbolo, neh? Ahn, eu tento mobilizar a equipe pra que eles também se sensibilizem, que tenha uma boa semana pra que consigam trabalhar bem com as crianças, tá? E o chimarrão. O chimarrão pra mim ele tem uma, um significado bem especial porque só água não tem significado nenhum, só a bomba, só a cuia, só a erva, mas é um conjunto, assim como as cores se complementam na cuia, assim cada um na escola tem o seu papel, mas mesmo que talvez uma cor não esteja tão bem, uma pessoa não esteja tão bem naquela, naquele dia se a equipe está trabalhando juntas.

[...]

Voz oito: Eu trouxe agenda com caneta também sempre pra anotar as coisas. Se não é agenda é um caderno lá que eu tenho anoto tudo. Até aqui pra não esquecer que eu tenho que pagar um boleto (risos) da escola.

Gabriel: Que legal. Agora esses elementos todos eu trago pra gente poder pensar sobre essas duas perguntas [...] Como que as reuniões pedagógicas e os espaços de planejamento dos professores podem ser potencializados para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas habilidades a partir da compreensão de Richard Senett quando ele fala do artífice e da oficina? E, também, qual a relação dessa experiência com oficina, como que a gente enquanto gestor consegue organizar esses espaços pra potencializar a oficina e aperfeiçoar o fazer deles depois? [...] Como que eu como gestor posso potencializar esses espaços que são a oficina do professor pra pensar em qualificar o trabalho deles? E essas perguntas vão nortear as nossas pistas de hoje.

Voz quatro: Eu quando penso, até quando penso assim não nessa, nessa pergunta, mas nesse contexto a Mari vai compartilhar comigo da sensação, eu penso que meu tempo tá se acabando porque eu tenho prazo, eu tento tanta coisa que eu quero fazer nesse ano, mas eu tenho prazo e eu sei que não vou dar conta de tudo e como é que eu faço? Eu, eu priorizo ou ou algumas coisas eu vou deixando...não sei. Eu sei que eu preciso até, neh, até novembro eu vou estar, mas se eu vou estar até novembro ainda não sei, Como eu vou estar eu ainda não sei.

Grupo Focal, Encontro III, 04/08/2023.

Por fim, as gestoras realizaram seus registros com as pistas suscitadas no encontro. Para o encontro 4, solicitei que trouxessem os materiais do Programa de Profissionalização da Gestão Educacional (PPGE), promovido pela Sicredi Serrana, bem como os diagnósticos da rede e escolas produzidos durante o processo formativo e de assessoria.

Vale destacar que elas participaram do processo formativo promovido pelo Programa de Profissionalização da Gestão Educacional, turma 1, promovido pela Sicredi Serrana; e os dados e reflexões produzidos reverberam durante a realização dos encontros. A pesquisa-formação, assim, não se dá somente nos encontros de grupo focal, mas perpassa o cotidiano da gestão, em outros momentos e outras propostas formativas.

O quarto encontro do Grupo Focal aconteceu no dia 10/08/2023, conforme extrato apresentado no quadro abaixo:

Quadro 20 – Extrato do quarto encontro do grupo focal: Comunidade ética e adensamentos

QUARTO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL	
Data do encontro	10/08/2022 (14h às 16h)
Local	Tupandi
Tópico de discussão	Adensamentos e Comunidade ética
Subtemas a serem aprofundados	Comunidade ética e adensamentos relacionados aos tópicos de discussão dos encontros anteriores
Questão norteadora	Como a artesanaria da gestão educacional e da docência podem contribuir na construção de uma comunidade ética, fundamentadas no princípio da cooperação?
Objetivos	Compreender como e em que medida a artesanaria da gestão educacional e da docência podem contribuir na construção de uma comunidade ética, fundamentadas no princípio da cooperação. Adensar as compreensões dos encontros anteriores.
Estímulo para discussão	Diagnósticos realizados junto ao Programa de Profissionalização da Gestão Educacional ³⁷ .
Discussão	Embasados pelas leituras dos excertos já entregues no encontro anterior, e de posse dos diagnósticos realizados junto ao Programa de Profissionalização da Gestão Educacional, em duplas, realizarão o movimento de olhar para a comunidade para além do território, encontrando pistas para potencializar um novo olhar sobre como o papel da gestão educacional e da docência pode contribuir na construção de uma comunidade ética pautados na cooperação.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Dal’Igna (2021).

O encontro iniciou com o acolhimento das participantes; e, logo após, apresentei a ideia da organização do encontro, iniciando com o compartilhamento das pistas produzidas a partir do encontro anterior; seguindo por uma atividade em duplas, para adensar as reflexões dos encontros anteriores, relacionando-as com o referencial teórico estudado. Para esta atividade, cada dupla recebeu um material (APÊNDICE D) para auxiliá-las no adensamento e nas reflexões.

Apresentada a dinâmica, resgatamos a memória do encontro anterior com as aprendizagens mais significativas às gestoras e quais pistas criaram. Seguem algumas das reflexões suscitadas:

Voz seis: Ahn, uma das coisas que me marcou na, no, no último encontro ahn todos essenciais. Isso me marcou.
--

³⁷ Durante as assessorias realizadas no Programa de Profissionalização da Gestão Educacional, a Rede Municipal de Tupandi produziu questionários voltados para os diferentes segmentos da comunidade escolar, com o intuito de construir um diagnóstico para posterior elaboração de planos de ação. Os diagnósticos foram inspirados em pesquisas já realizadas sobre o tema. Por exemplo: o que queremos saber sobre os professores? Quem são os docentes do município? O material conta com uma riqueza de dados/informações que será melhor conhecida no decorrer das análises da futura dissertação.

E que de fato quando a gente trabalha essa questão da cooperação e a gente fala dessa artesanaria toda eu acho que esse é um grande desafio do gestor. Mostrar o quanto, o quão importante e essenciais são todos nesse espaço. E aí eu coloquei algumas coisas que são que, que eu ahn que me acertaram o último encontro sobre a construção desse processo, a escuta, a confiança, o comprometimento e outra palavra...lealdade, neh? E que isso sim é um projeto coletivo. [...]

Voz sete: Então, neh, eu coloquei assim, neh, me chamou no primeiro parágrafo me chamou muita a atenção a falta da, de ferramentas, neh, da da escola necessárias para o desenvolver um bom trabalho, neh, e daí eu fiquei ali, neh, quando eu li isso eu fiquei pensando, neh, no que, neh, a gente, às vezes, também peca, neh, na, na escola e, neh, nessas ferramentas. Que ferramentas seriam essas, neh? O engajamento, neh? A repetição e a prática. Os estímulos diferentes e habilidade, neh, que precisa amadurecer.

Voz cinco: Ahn, eu coloquei a questão do engajamento ahn voltar-se para comunidade, proporcionar autonomia com responsabilidade e ser um mediador. Sempre pensando no, nos resultados não só a curto prazo que muitas vezes serão resultados a longo prazo.

Voz dois: Eu tô vendo que todo mundo botou a questão do engajamento ali, neh? A questão do engajamento ahn a questão que me marcou muito a questão de pressões competitivas, frustrações, obsessões comprometem o desejo de fazer algo por prazer de serem bem-feitas. A questão da revisão que permite uma autocrítica, a questão daquela contradição entre a educação moderna e a rotina, neh? Que a educação moderna evita a repetição, neh, e a rotina traz essa questão de rever a própria prática com a repetição. Ahn, habilidades evoluem e precisam amadurecer. A lentidão do tempo artesanal que permite reflexão e a imaginação. Ahn, a questão da cooperação coletiva, neh, de perceber ações cooperativas que poderão ser desenvolvidas no ambiente escolar e, também, ali eu trouxe a questão da definição da autonomia e da arte que traz ali no finalzinho.

Voz nove: Ahn, algumas coisas se repetem. [...] Pressão no dia-a-dia, a responsabilidade pelo todo, o engajamento no trabalho, a confiança...nós falamos no início. Ahn, ser o crítico com complacência...pensei muito nisso, o artífice como sujeito de erros e acertos para construção do todo, a repetição como algo construtivo, tempo, habilidade e perfeição. E a oficina, então, aprendizagem, socialização, repetição e todo nosso contexto diário, que é a nossa oficina.

Voz três: [...] algo que eu escrevi era que cada um tem seu tempo que para a cooperação, pra tu ser cooperativo precisa de compromisso, ter compromisso também pra ter, neh? E algo que me chamou muito atenção e eu fiquei pensando o final de semana bastante sobre isso [...] Aí me voltou naquilo que nós falamos a questão da repetição e como eu vou ser o melhor? Fazendo várias vezes, errando e vou fazer de novo pra aprender [...] Como a gente evita a repetição porque acha que a questão da, do novo agora, que a gente tem que ser mais moderno que não podemos repetir. Nisso eu tô pensando muito. (riso) [00:16:10]

Voz um: Tá. Eu fiquei fazendo aqui enquanto vocês tavam falando. (risos) Botando algumas ideias que eu tinha pensado. Bom, a oficina, então, ela é o nosso, tendo ela como espaço amplo, neh, nosso espaço de trabalho, o local que atuamos, o que fazemos, como nos relacionamos com os outros, neh, então, numa perspectiva ampla. Também algo sobre a repetição como vários colegas falaram, neh, que ela não é propriamente ruim, prejudicial quando acompanhada a autorreflexão e autocrítica, neh, no texto nos trouxeram isso sobre nossos fazeres... "Se não refletirmos sobre a nossa ação não mudamos ou evoluímos." Talvez, e aqui pensando no, no objeto tu trouxe na semana passada, neh, a nossa maior ferramenta como gestor seja a escuta. Isso passa por um exercício de mudança visto que enquanto professores, neh, inicialmente, a fala é a nossa ferramenta principal, neh, em sala de aula, por mais que a gente queira dar voz aos nossos alunos a gente precisa conduzir e mediar os processos, portanto, "a artesanaria pode ser o equilíbrio entre fala e escuta. O artífice que só fala e não escuta se torna prepotente. O que só escuta e não fala guarda tudo para si, por insegurança ou falta de coragem e o artífice pleno pode ser aquele que coloca em ação o resultado dessa fusão.'

Grupo Focal, Encontro IV, 10/08/2023.

Ao analisar as reflexões, percebe-se que os encontros têm mobilizado bastante as gestoras e que elas têm refletido muito sobre o seu fazer, sobre a sua prática cotidiana, sobre possibilidades de transformações, entre manter a tradição e a inovação, bem como os impactos das escolhas nos cotidianos. Há de se destacar ainda a relevância da escuta e da ação, pois, se houver apenas uma, o processo se fragiliza e a gestão não se sustenta, conforme já abordamos em encontros anteriores.

Seguindo o trabalho, as gestoras formaram duplas, por proximidade, a fim de desenvolver a atividade proposta. Conforme já mencionado, foram apresentados excertos sobre a comunidade

ética, a serem adensados pelas duplas. Como a construção era das gestoras, neste momento, não fiz muitas interferências, além de perguntas que permitissem ampliar as reflexões nas discussões.

O tempo para a realização da atividade não foi suficiente. Assim, recolhi o material, o identificamos enquanto duplas, para seguir na construção do próximo encontro. O grupo de gestoras optou por construir a carta de intenções, utilizando-se da ferramenta Google Docs, a fim de que pudessem realizar a construção, coletivamente.

Os encontros 5, 6 e 7 foram dedicados à construção do produto, conforme extrato do roteiro abaixo.

Quadro 21 – Quinto, sexto e sétimo encontros do grupo focal: Construção da carta de intenções

QUINTO, SEXTO E SÉTIMO ENCONTROS DO GRUPO FOCAL	
Data dos encontros	18 e 31/08/2022 (14h às 16h) E 21/09/2022 (15h)
Local	Tupandi
Tópico de discussão	Carta de intenções
Subtemas a serem aprofundados	Relação de todos os subtemas adensados nos encontros.
Questão norteadora	De que modos a gestão educacional, apropriada das concepções de cooperação, comunidade ética e cidade, a partir do seu papel na transformação das realidades em seus espaços de atuação pode contribuir com a (re)invenção da educação?
Objetivo	Construir, de forma colaborativa, uma carta de intenções à educação de Tupandi, embasados e alicerçados sobre os estudos realizados, conectado ao objeto central desta pesquisa, a fim de contribuir com as transformações na educação a partir do papel da gestão educacional e escolar (que já são objeto de estudo e formação do grupo a partir do Programa de Profissionalização da Gestão Educacional).
Estímulo para discussão	Tabela com três colunas: uma com memórias dos encontros anteriores, uma com os excertos referentes às memórias e uma em branco, para construção de possibilidades a partir do vivido.
Discussão	Tendo como norteadores as memórias, os excertos e toda a vivência do grupo focal, os participantes, em grupos, construirão a carta de intenções, a fim de contribuir com a educação da cidade de Tupandi, mobilizando pensações.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Dal'Igna (2021).

Para a construção dos encontros 5 e 6, sistematizei todo o material produzido nos encontros, consolidando as pistas construídas individualmente e o material produzido durante o encontro 6 (APÊNDICE E), a fim de contribuir com mais possibilidade para a construção da

Carta de Intenções. As pistas, bem como a retomada de excertos, possibilitaram a estruturação da carta de intenções.

Após sete horas de encontros presenciais e mais, as participações na construção colaborativa no ambiente virtual, apresento, na próxima seção, os dois produtos da investigação.

5.2 Produtos da investigação

Foram construídos dois produtos, resultantes desta investigação. Divido esta seção em duas partes, a fim de apresentá-los, separadamente. Inicialmente, apresento a Carta de Intenções e depois, a Fase 2, do Programa de Profissionalização da Gestão Educacional.

5.2.1 Carta de Intenções

A Carta de Intenções da Gestão Educacional e Escolar para o Futuro da Educação de Tupandi é o primeiro produto desta pesquisa, que foi apresentado e validado pela gestão educacional dia 22/11/22 e apresentado e validado junto às participantes da pesquisa, dia 29/11/22.

A carta será apresentada em dois formatos. O primeiro deles é o formato na íntegra, e o segundo apresenta um extrato da carta. Ao final da seção, apresento ainda um outro formato, que foi construído de forma a apresentá-la com outros elementos gráficos.

LETTER OF INTENT

CARTA DE INTENÇÕES DA GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO DE TUPANDI



CARTA DE INTENÇÕES DA GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO DE TUPANDI

No ano de 2022, entre os meses de julho e agosto, aconteceu a pesquisa/formação da Pesquisa de Mestrado do estudante Gabriel München, que, após muita reflexão, estudo e construção colaborativa, resultou na construção desta carta de intenções da gestão educacional e escolar do Município de Tupandi, a qual poderá servir de subsídios para a Reconfiguração da Educação da localidade, a partir das concepções de cooperação e comunidade ética.

“Foi realizada uma pesquisa-formação, por meio de grupo focal, , foram realizados sete encontros, com duração de duas horas cada, que tiveram como objetivo geral: compreender de que modos a gestão educacional pode se apropriar das concepções de cooperação e comunidade ética, para pensar o papel da gestão educacional e escolar na transformação das realidades em seus espaços de atuação, a fim de reconfigurar a educação. Os objetivos específicos, a fim de construir este instrumento que vislumbra o futuro desejado para a educação de Tupandi, a partir da compreensão da gestão, foram: (a) compreender as mudanças no mundo do trabalho e seus efeitos para a não cooperação; (b) compreender a importância da artesanania e do trabalho bem-feito e a importância da confiança para a cooperação; (c) adensar e compreender as concepções de cooperação e comunidade ética e sua relação com a gestão educacional.

Dentre os temas debatidos nos encontros, destacamos dois: cooperação e comunidade ética. Para compreendermos mais amplamente estas temáticas, aprofundamos os conceitos de empatia, confiança, gestão de tempos e espaços, pluralidade, comunidade ética e estética, pertencimento, engajamento, resiliência, oficina e educação continuada.

Para o futuro da Educação de Tupandi, acreditamos em uma Educação fundamentada na cooperação para a construção de uma comunidade ética.

Compreendemos **cooperação** como uma construção coletiva baseada em princípios não competitivos, como: comprometimento, colaboração, engajamento, escuta, valorização das habilidades individuais dos envolvidos. Concordamos com Sennett quando ele diz que “a essência da cooperação é a participação ativa, e não a presença passiva, e que o desafio da participação é fazer com que se justifique o dispêndio de tempo”. (SENNETT, 2020, p. 282).

Para construirmos uma **comunidade ética**, Bauman (2003) afirma que esta deve ser “tecida em conjunto a partir do compartilhamento e cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos com igual capacidade de agirmos em defesa destes direitos”. (2003, p. 134). Em nossa realidade educacional, uma comunidade ética é baseada em princípios de respeito mútuo, diálogo,

confiança, responsabilidade, visando à sua construção numa perspectiva coletiva, valorizando a diversidade e a pluralidade cultural pelo viés da equidade e justiça social.

A fim de constituirmos uma relação cooperativa entre a comunidade escolar e social de Tupandi numa perspectiva da comunidade ética, acreditamos que se faz necessário promover relações de **empatia** e de **confiança**: (1) entre as equipes gestoras; (2) destas com os profissionais das instituições de ensino da rede municipal; (3) entre profissionais e os educandos e seus familiares; e, por fim: (4) entre as escolas e toda a comunidade.

Para que isto aconteça...

Organizaremos de forma mais potente a **gestão do tempo escolar**, buscando possibilidades de cooperação entre os pares da gestão e do corpo docente, estabelecendo prioridades e mantendo o foco nelas, bem como avaliando continuamente os processos, visando o aperfeiçoamento constante das práticas a partir da reflexividade. Para isso, assumimos a intencionalidade de, mensalmente, reunir as equipes gestoras e, semanalmente, as direções das Escolas Municipais para momentos de diálogo, escuta, estudo e resolução de problemas. Buscaremos traçar metas objetivas e possíveis a curto, médio e longo prazo, utilizando o planejamento como base para o acompanhamento e o desenvolvimento das ações previstas, revisando-as e avaliando-as regularmente.

Buscaremos estabelecer **relações de confiança** para que aconteça a cooperação. Assim, promoveremos o diálogo e escuta atenta e interessada com os profissionais que compõem a equipe da escola, bem como com a comunidade escolar e social, de modo a ampliar as relações de confiança entre eles e para com a equipe gestora. A gestão também deixará explícito para os profissionais o que se espera deles no ambiente de trabalho retomando os documentos produzidos no âmbito das instituições (PPPs e regimentos) de modo a construir a coletividade a partir das responsabilidades de cada um(a).

Fomentaremos o **compartilhamento de ideias, práticas, experiências e conhecimentos**, tanto entre os profissionais da equipe como para com os familiares e/ou responsáveis, buscando qualificar as práticas pedagógicas. Usaremos prioritariamente os momentos de formação continuada para a realização dessas propostas, entendidas como a oficina dos profissionais da educação de Tupandi.

Durante os encontros de construção desta carta, refletimos sobre o conceito de oficina. Entendemos que a **oficina** tem relação com os momentos de formação continuada e é para todos: professores, gestores e todos os profissionais que atuam na educação. Assim, estimularemos espaços-momentos para expressão, diálogo-escuta, construção coletiva,

aprimoramento, partilha de experiências, estudo, perfazendo, assim, a oficina pedagógica de todos os envolvidos no processo educacional de forma colaborativa.

Percebemos que cooperar com os semelhantes é muito simples. **A complexidade da cooperação está em cooperar com quem é diferente**, com quem pensa diferente de nós. Assim, é importante voltarmos-nos à pluralidade. Acreditamos que, para estabelecer uma educação alicerçada na cooperação, é **papel do gestor atentar à percepção do outro**. Assim, valorizaremos o potencial de cada um, suas particularidades, suas características positivas, oportunizando, ainda, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento profissional.

Queremos contribuir para o desenvolvimento da **resiliência** dos profissionais da educação. Para isso, entendemos que resiliência é dividir a “responsabilidade”, gerir expectativas que não se confirmam, permitir-se estar aberto a mudanças. Outrossim, é fomentar atitudes de resiliência diante das dificuldades e desafios cotidianos, compartilhando as demandas e conquistas para além das equipes de gestão.

A gestão educacional e escolar acredita na **gestão como exemplo e promotora da mudança**. Para isso, proporemos a construção de **círculos virtuosos de experiências em educação**, em que os erros apresentem uma nova concepção que, ao invés de punir, abra espaço para a reflexão sobre processos e práticas que podem ser revistos, aperfeiçoados e alterados, visando sempre o bem comum. Entendemos que a cooperação é a ferramenta que permitirá a execução desses círculos virtuosos.

Pensamos que é necessário um profissional da educação cooperativo para termos um ambiente e educandos cooperativos. Isso terá êxito se a gestão educacional for alicerçada no diálogo e na escuta como ferramentas para a promoção da cooperação entre todos: profissionais da educação, crianças e jovens em escolarização, famílias e comunidade local.

Enquanto gestores educacionais e escolares, acreditamos em uma **concepção de educação continuada, que ultrapassa a sala de aula e os muros da escola**. É importante **desterritorializar o espaço escolar**, de modo a aproximar a escola da comunidade, para que possamos construir uma comunidade ética. Assim, pensamos ser importante formar para a comunidade cidadãos críticos, éticos, honestos, justos, que saibam se posicionar, estabelecendo uma relação de empatia, respeitando e valorizando o outro.

Como gestores, acreditamos também na **construção de uma comunidade ética** nos ambientes escolares pautada em valores como honestidade, justiça, equidade e responsabilidade, por meio da discussão e reflexão das funções e atribuições de todos os segmentos: gestão, professores, monitores, funcionários, crianças e jovens estudantes, pais e responsáveis.

Acreditamos na construção dos processos de ensino e aprendizagem de forma colaborativa, inclusive para **elaborar combinados** entre adultos e crianças ou jovens, em que haja clareza dos papéis e responsabilidades de cada um, com o objetivo de criar espaços educativos que promovam a produção de conhecimentos significativos. No momento em que esses acordos forem desrespeitados, usaremos nossos documentos norteadores (PPP – Projeto Político-Pedagógico e Regimento) para buscar a solução de eventuais conflitos. No caso dos profissionais, os combinados também são fundamentais, especialmente para a organização do trabalho pedagógico nas escolas, sendo necessário o acompanhamento e o desenvolvimento das práticas desenvolvidas.

No relacionamento da gestão educacional e escolar com os pais/responsáveis, é importante **trazer as comunidades para perto das instituições de ensino**, tornando as famílias, nas suas diversas configurações, participativas no processo educativo, por meio de ações de integração como palestras, reuniões, encontros de formação, momentos de confraternização e socialização de grupos, permitindo também que os saberes da comunidade social possam ser compartilhados nos ambientes escolares, em oficinas e workshops. Assim, entendemos que poderemos estabelecer laços de **pertencimento** com a comunidade.

A gestão educacional e escolar do município de Tupandi será reconhecida como exemplo no que se refere ao **pertencimento e engajamento dos profissionais da área educacional**. Para isso, promoverá ações de:

- acolhimento dos recém-chegados no ambiente escolar, preparando aos profissionais uma recepção especial na escola, apresentando o espaço físico, o funcionamento e a organização do trabalho e os documentos norteadores da escola; e promoção de processos de adaptação às rotinas do ambiente escolar junto aos educandos, especialmente nas etapas de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, entre os Anos Iniciais e os Anos Finais, e entre escolas diferentes;
- para os que já estão na escola, criação de ferramentas de comunicação criativas que divulguem de forma atrativa as normas de convivência e os combinados da instituição, promovendo também momentos regulares de escuta atenta e interessada de professores, monitores, funcionários e estudantes, valorizando-os como parte do processo educativo;
- para os que estão saindo, promoção de momentos de despedida tanto dos profissionais quanto dos educandos, valorizando a sua trajetória no espaço educacional, bem como a sua contribuição com o grupo.

Para que haja cooperação efetiva, é necessário o tempo de longo prazo para que esta possa ser construída por meio da **confiança informal**. Assim, a Gestão Educacional/Escolar promoverá momentos de integração dos profissionais da educação, para o fortalecimento do grupo, bem como encontros regulares da equipe gestora, para pensarem juntos o cotidiano escolar, buscando estratégias para os diferentes desafios que se apresentam por meio de construções colaborativas. No que se refere à avaliação, **a Gestão criará instrumentos que possibilitem a reflexão e a autocrítica**. Assim, promoverá e manterá **momentos frequentes de avaliação e reavaliação do trabalho** da instituição como um todo e de cada profissional em particular, percebendo-o em suas potencialidades e fragilidades com o intuito de fomentar o desenvolvimento profissional.

Organizaremos espaços e momentos para gestão da memória e da história da educação de Tupandi, através de registros escritos e audiovisuais daqueles que já construíram a educação municipal. Buscaremos registrar e divulgar vivências significativas das trajetórias de profissionais e estudantes que passaram – e dos que hoje estão – nas escolas da rede municipal, bem como nos cargos de gestão, que são transitórios, o que reforça a necessidade de construção de mecanismos de transição pautados em valores éticos e de preocupação com o bem comum. Entendemos que a memória da educação de Tupandi precisa ser preservada através de ações que demonstrem o valor das iniciativas de muitas pessoas que contribuíram no passado e daquelas que no presente lutam pelo desenvolvimento de uma sociedade justa, participativa e solidária através da educação.

Pensar na educação de Tupandi é um exercício de pertencimento que gera engajamento; o espaço, **o ambiente de trabalho, é de todos**. Primamos por um pensar na educação onde seja possível **avaliar e reavaliar as práticas**, indo ao encontro de Sennett (2020) quando chama a atenção em relação à **artesanaria** e à **repetição para um trabalho bem-feito**.

Enfim, seremos reconhecidos como uma educação de excelência, por meio de uma gestão pautada na cooperação e relevante para a comunidade escolar e social de Tupandi, na construção de uma comunidade ética que buscará sempre o bem comum.

Para facilitar a utilização da carta em diversos espaços, em forma resumida, construí, a partir da carta de intenções, um extrato desse documento (Produto 1), conforme segue:

EXTRATO DA CARTA DE INTENÇÕES DA GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO DE TUPANDI

No ano de 2022, entre os meses de julho e agosto, aconteceu a pesquisa/formação da Pesquisa de Mestrado do estudante Gabriel München, que, após muita reflexão, estudo e construção colaborativa, resultou na construção desta carta de intenções da gestão educacional e escolar do Município de Tupandi, a qual poderá servir de subsídios para a Reconfiguração da Educação da localidade, a partir das concepções de cooperação e comunidade ética.

Para o futuro da Educação de Tupandi, acreditamos em uma Educação fundamentada na cooperação para a construção de uma comunidade ética.

Compreendemos **cooperação** como uma construção coletiva baseada em princípios não competitivos, como: comprometimento, colaboração, engajamento, escuta, valorização das habilidades individuais dos envolvidos. Concordamos com Sennett quando ele diz que “a essência da cooperação é a participação ativa, e não a presença passiva, e que o desafio da participação é fazer com que se justifique o dispêndio de tempo”. (SENNETT, 2020, p. 282).

Para construirmos uma **comunidade ética**, Bauman (2003) afirma que esta deve ser “tecida em conjunto a partir do compartilhamento e cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos com igual capacidade de agirmos em defesa destes direitos”. (2003, p. 134). Em nossa realidade educacional, uma comunidade ética é baseada em princípios de respeito mútuo, diálogo, confiança, responsabilidade, visando à sua construção numa perspectiva coletiva, valorizando a diversidade e a pluralidade cultural pelo viés da equidade e justiça social.

A fim de constituirmos uma relação cooperativa entre a comunidade escolar e social de Tupandi numa perspectiva da comunidade ética, acreditamos que se faz necessário promover relações de **empatia** e de **confiança**: (1) entre as equipes gestoras; (2) destas com os profissionais das instituições de ensino da rede municipal; (3) entre os profissionais e os educandos e seus familiares; e, por fim: (4) entre as escolas e toda a comunidade.

Para que isto aconteça...

- (1) Organizaremos de forma mais potente a gestão do tempo escolar.
- (2) Buscaremos estabelecer relações de confiança para que aconteça a cooperação.

- (3) Fomentaremos o compartilhamento de ideias, práticas, experiências e conhecimentos, tanto entre os profissionais da equipe como para com os familiares e/ou responsáveis, buscando qualificar as práticas pedagógicas.
- (4) Valorizaremos a oficina como um espaço de (re)construção de práticas.
- (5) Adensaremos o sentido de cooperação, alicerçados na pluralidade (cooperar com quem é diferente).
- (6) Contribuiremos com o desenvolvimento da resiliência dos profissionais da educação.
- (7) Construiremos círculos virtuosos de experiências em educação.
- (8) Valorizaremos a profissionalidade baseada na cooperação.
- (9) Partiremos de uma concepção de educação continuada, que ultrapassa a sala de aula e os muros da escola e pressupõe a desterritorialização do espaço escolar.
- (10) Fomentaremos a construção de uma comunidade ética e processos de ensino e de aprendizagem colaborativos.
- (11) Aproximaremos a escola da comunidade e a comunidade da escola.
- (12) Seremos reconhecidos como exemplo no que se refere ao pertencimento e engajamento dos profissionais da área educacional.
- (13) Organizaremos o tempo de longo prazo para que a cooperação efetiva seja construída pela confiança informal.
- (14) Criaremos instrumentos que possibilitem a reflexão e a autocrítica com momentos frequentes de avaliação e reavaliação do trabalho.
- (15) Organizaremos espaços e momentos para gestão da memória e da história da educação de Tupandi.
- (16) Valorizaremos a artesanaria e o trabalho bem-feito.
- (17) Seremos reconhecidos como uma educação de excelência, por meio de uma gestão pautada na cooperação e relevante para a comunidade escolar e social de Tupandi, na construção de uma comunidade ética que buscará sempre o bem comum.

5.2.2 Programa de Profissionalização da Gestão Educacional – Fase 2

Conforme descrito no início desta seção, esta pesquisa gerou dois produtos. A partir dela, além da Carta de Intenções, consolidou-se a Fase 2 do Programa de Profissionalização da Gestão Educacional – (PPGE), conforme abaixo:

PROGRAMA DE PROFISSIONALIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL – PPGE FASE 2

O primeiro encontro destina-se à apresentação do Programa e de estabelecer o convite oficial aos participantes.

O Encontro 2 tem como objetivo compreender as transformações do mundo do trabalho e a relação com o eu que não coopera.

O encontro 3 tem o objetivo de compreender de que modos e em que medida a cooperação se constitui, relacionando e compreendendo esta constituição à confiança estabelecendo relação com os cotidianos da gestão educacional/escolar; bem como compreender de que maneira a cooperação é construída e qual a relação da arteficialidade, do fazer algo benfeito nesta construção.

O encontro 4 tem o objetivo de compreender como e em que medida a arteficialidade da gestão educacional e da docência podem contribuir na construção de uma comunidade ética, fundamentadas no princípio da cooperação.

O encontro 5 tem como objetivo construir, de forma colaborativa, uma carta de intenções à educação, embasada e alicerçada sobre os estudos realizados, conectada ao objeto central desta construção, a fim de contribuir com as transformações na educação, a partir do papel da gestão educacional e escolar.

O encontro 6 destina-se à apresentação final da Carta de Intenções, construída pelos participantes.

Os estudos serão realizados em espaços sugeridos pelo Colégio Regina Coeli e terão a duração de 3h cada. Cada encontro será caracterizado por diferentes propostas pedagógicas, objetivando os estudos, adensamentos, reflexões e construções, como por exemplo, a utilização de excertos de Sennett (2020/2021), Sanson (2010) e Bauman (2003).

Ao término de cada encontro (1 a 4), os participantes registrarão pistas que suscitem possibilidades e reflexões a seu fazer. Nos encontros 5 a 7, serão compartilhados e resgatados

pelos participantes, os registros realizados. Haverá adensamento conceitual e a construção da carta de intenções de forma híbrida, em documento compartilhado pelo Google Docs.

Seguem roteiros dos encontros:

Primeiro encontro formativo: Transformações no mundo do trabalho

PRIMEIRO ENCONTRO FORMATIVO	
Data do encontro	
Local	
Tópico de discussão	Transformações no mundo do trabalho
Subtemas a serem aprofundados	O eu que não coopera: ansiedade e medo; solidão/isolamento; retiradas/ausência; narcisismo; complacência; individualismo; equilíbrio entre cooperação e competição.
Questão norteadora	Qual a relação entre as transformações do mundo do trabalho e a individualização?
Objetivo	Compreender as transformações do mundo do trabalho e a relação com o eu que não coopera.
Estímulo para discussão	Excertos do referencial teórico e como eles se fazem presentes no cotidiano pessoal/profissional dos gestores (um excerto para cada subtema).
Discussão	Leitura individual dos excertos e socialização das percepções com o grande grupo.
Conexão com o próximo encontro	Vídeo Sennett: Competição e cooperação, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XQPWBgVYhI
Fechamento do encontro:	Pistas suscitadas no encontro para pensar a sua atuação enquanto gestor educacional (cada um recebe uma ficha, anota as suas pistas e as entrega para que se possa iniciar com a memória no encontro seguinte).
Materiais	Equipamentos de informática para projeção, som, materiais impressos, gravador, fichas para registro das memórias do encontro.

1º ENCONTRO FORMATIVO

Transformações no mundo do trabalho

Para elucidar a relação com o tempo, Sennett (2021) aponta que os sinos das igrejas, desde o século seis, marcavam o tempo em unidades religiosas do dia; e os beneditinos, no início da Idade Média, deram um passo importante na marcação do tempo, quando passaram a tocar os sinos a fim de marcar as horas de trabalhar, de comer, além das de rezar. Posteriormente, na época do fordismo, relógios de pulso já substituíam os sinos das igrejas, de modo que “o tempo deixara de depender do espaço. Esta configuração de tempo revelar-se-ia uma tragédia humana”. (SENNETT, 2021, p. 40).

Esta modernidade sólida, acima destacada, vai se modificando. A solidez vai se liquefazendo em uma nova racionalidade. Naturaliza-se a fala de que tudo é mutável a qualquer tempo. Espera-se que os trabalhadores sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente e dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais. Como destaca Klaus (2011, p. 118): “A partir principalmente da década de 1970, a rigidez e a burocracia serão altamente problematizadas, de tal forma que na atualidade em nome da permanente inovação, abolimos a rotina”. É o começo de uma nova era. “Assim como a Revolução Industrial foi o gérmen de um novo tempo, a sociedade pós-industrial anuncia uma nova página na história, uma tendência que tende a tornar-se hegemônica”. (SANSON, 2010, p. 29). A concepção de mundo, a forma de organizar o trabalho e as relações econômicas e sociais da sociedade industrial estão sendo abandonadas.

No novo modo produtivo, progressivamente, o sujeito do trabalho, o trabalhador, perderá o controle sobre o seu trabalho, o qual será fragmentado e ele, o trabalhador, será despojado do seu saber, transformando-se em apêndice do processo produtivo. O assujeitamento do trabalhador ao capital é resultante de um longo percurso. A trajetória de subsunção formal e real, do trabalho ao capital, tem sua origem na apropriação do modo de produção artesanal, evolui como trabalho manufaturado e se efetiva plenamente na grande indústria, com a introdução da maquinaria que substitui a ferramenta. (SANSON, 2010, p. 15).

[...] o narcisismo pode parecer apenas um sinônimo de egoísmo. No entanto, apresenta também que Freud, [...] reformulou sua concepção do narcisismo, considerando-o um “estado especular” em que a pessoa vê apenas a si mesma, como que refletida em um espelho, ao lidar com os outros. Depois da Segunda Guerra Mundial, o conceito de narcisismo foi refinado e outros psicanalíticos ampliaram as reflexões, trazendo também o conceito de “ego grandioso”. O “eu” preenche todo o espaço da realidade. Uma das maneiras como essa grandiosidade se expressa está na necessidade de se sentir o tempo todo no controle; a ênfase recai no “controle que [uma pessoa] espera deter sobre o próprio corpo e os sentimentos [em vez da] experiência adulta do outro”. As pessoas sujeitas a esse sentimento de grandiosidade de fato “se sentem oprimidas e escravizadas” pelas necessidades dos outros. Uma pessoa imersa nesse estado autorreferencial não poderá deixar de sentir-se ansiosa quando se der uma intrusão da realidade, uma ameaça de perda do eu, em vez do seu enriquecimento. A ansiedade é reduzida com o restabelecimento de sentimentos de controle. Quando se dá essa transação psicológica interna, seguem-se consequências sociais, sendo a mais notável a diminuição da cooperação. (SENNETT, 2020, p. 225).

Para Sennett (2020, p. 226-227), “o narcisismo, é um ingrediente que favorece a retirada em relação aos outros. Mas geralmente vem misturado a um outro: a complacência a respeito da própria posição no mundo”. A complacência, para o autor, tem relação com o sujeito com

autoconfiança excessiva. No entanto, “há uma importante diferença entre se sentir seguro e se sentir complacente. Quando nos sentimos interiormente seguros, podemos nos dispor a experimentar, soltar a curiosidade”. (SENNETT, 2020, p. 228) O sujeito complacente não se volta para o mundo exterior. A complacência “[...] é antes uma prima do narcisismo, na expectativa de que a experiência se adapte a um padrão conhecido; a experiência parece repetir-se rotineiramente, em vez de evoluir. Assim, o sujeito mergulhado em si mesmo, anula o outro. Individualiza-se”. (SENNETT, 2020, p. 228).

“Quando a complacência se alia ao individualismo, a cooperação definha”. (SENNETT, 2020, p. 228).

Eis o sentimento do individualismo, em sua sugestiva prosa: cada pessoa, retirada em si mesma, comporta-se como se fosse alheia ao destino de todas as demais. Seus filhos e os bons amigos constituem para ela toda a espécie humana”. Quanto a suas transações com os concidadãos, pode misturar-se a eles, mas não os vê; toca-os, mas não os sente; existe apenas em si mesma e apenas para si. E, se nesses termos permanece em seu espírito algum sentimento de família, já não persiste um sentimento de sociedade. Essa retirada individual parece uma receita certa de complacência: contamos com aqueles que se parecem conosco e simplesmente não nos importamos com os que não se parecem: mais que isso, quaisquer que sejam seus problemas, são apenas problemas deles. *O individualismo e a indiferença tornam-se gêmeos*. (SENNETT, 2020, p. 229-230, grifos meus).

[...] duas forças que debilitam a cooperação: a desigualdade estrutural e novas formas de trabalho. Essas forças sociais têm consequências psicológicas. Um claro perfil de caráter vem surgindo na sociedade moderna, aquela pessoa que se revela incapaz de gerir formas complexas e exigentes de envolvimento social, e portanto, se retira. Perde a vontade de cooperar. Essa pessoa se transforma em um ‘eu que não coopera’”. (SENNETT, 2020, p. 219).

Referências

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (Neo)Liberal**: da administração à gestão educacional. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANSON, Cesar. Trabalho e subjetividade: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. **Cadernos IHU**, São Leopoldo, n. 32, p. 1-63, 2010.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SENNETT, Richard. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

Segundo encontro formativo: Artesania e cooperação

SEGUNDO ENCONTRO FORMATIVO	
Data do encontro	
Local	
Tópico de discussão	Artesania e Cooperação
Subtemas a serem aprofundados	Confiança e cooperação; comunicação e cooperação; pluralidade e cooperação; simpatia/empatia.
Questão norteadora	De que modos e em que medida a cooperação se constitui? Qual a relação da confiança com a cooperação?
Objetivo	Compreender de que modos e em que medida a cooperação se constitui, relacionando e compreendendo esta constituição à confiança estabelecendo relação com os cotidianos da gestão educacional/escolar.
Estímulo para discussão	Compartilhamento da memória do encontro anterior por parte do mediador e conexão com a proposta do segundo encontro, onde assistiremos ao vídeo Empatia, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NGMONxPzTpc
Discussão	Serão formados trios e receberão excertos-base sobre o “entesouramento”, a individualização, o não compartilhamento de informações que compromete totalmente o trabalho bem-feito, cooperativo. Segundo Sennett (2020, p. 44), “Um solista desprovido de coleguismo pode, na verdade, diminuir a vontade dos músicos de tocar bem [...]quando desaparece a cooperação capaz de estabelecer uma forma de compensação: o trabalho se degrada”. Após leitura e diálogo entre os trios sobre a relação do vídeo com os excertos e a temática do encontro, haverá a socialização do trabalho dos trios.
Conexão com o próximo encontro	Tarefa para o próximo encontro: fazer a leitura de excertos do livro <i>O Artífice</i> (Sennett, 2020), que falam sobre a importância do trabalho bem-feito. Cada um, como artífice do seu fazer, trará os elementos que compõem a sua oficina enquanto gestores e enquanto docentes.
Fechamento do encontro:	Pistas suscitadas no encontro para pensar a sua atuação enquanto gestor educacional (cada um recebe uma ficha, anota as suas pistas e as entrega para que se possa iniciar com a memória no encontro seguinte).
Materiais	Equipamentos de informática para projeção, som, materiais impressos, gravador, fichas para registro das memórias do encontro.

2º ENCONTRO FORMATIVO

Artesania e Cooperação

“Tal como entendida por nossos antepassados, a simpatia não se adequava exatamente à prescrição moral bíblica de “tratar o próximo como a si mesmo”. Observaria Adam Smith na Teoria dos sentimentos morais: “Como não podemos ter a experiência direta do que outros homens sentem, não podemos ter ideia da maneira como são afetados imaginando como nos haveríamos de sentir em situação equivalente.” Para entrar na vida dos outros é necessário, portanto, um ato de imaginação. David Hume levantou a mesma tese em seu Tratado da natureza humana: “Estivesse eu presente em qualquer das mais terríveis operações cirúrgicas, é certo que antes mesmo de começar, a preparação dos instrumentos, a disposição dos curativos, o aquecimento dos ferros, com todos os sinais de ansiedade e preocupação no paciente e nos assistentes, teriam um grande efeito em minha mente, despertando os mais fortes sentimentos de piedade e terror.” Para ambos os filósofos, “empatia” significava imaginar-se no lugar do outro, em toda a sua diferença, em vez de simplesmente compará-lo a nós mesmos.” (SENNETT, 2020, p. 109).

Segundo Sennett (2020, p. 44), “Um solista desprovido de coleguismo pode, na verdade, diminuir a vontade dos músicos de tocar bem [...]quando desaparece a cooperação capaz de estabelecer uma forma de compensação: o trabalho se degrada”.

Sennett (2020, p. 234) chama ainda a atenção a outro elemento que pode ser relacionado à retirada social, além do narcisismo e a complacência: a obsessão. Ela, por sua vez, não diminui a ansiedade, mas está no limiar desta relação. “A famosa ‘ética do trabalho’ descrita por Weber tem tudo a ver com a obsessão de ‘mostrar o próprio valor’ através do trabalho. Empregada mais informalmente, a expressão ‘ética do trabalho’ significa apenas desejo de sucesso”. (SENNETT, 2020, p. 235).

Conforme Sennett (2020), o que hoje sabemos a respeito da obsessão, como emoção, é que ela pode ter três elementos: o primeiro é a *compulsão de repetição*, o impulso de fazer algo sempre e sempre, ainda que o ato não leve a nada; ao contrário dos ensaios musicais, nos quais o comportamento da mão muda à medida que é repetido, a compulsão de repetição é estática. Em segundo lugar, o indivíduo é movido pelo que a psicologia chama hoje em dia de *perfeccionismo*. Existe um estado ideal que é a única realidade; medidas parciais, vitórias pela metade nunca satisfazem o suficiente. Em terceiro lugar, o “homem compulsivo” padece de *insegurança ontológica*, que é o fracasso em confiar na experiência cotidiana. A vida comum é vivenciada como um campo minado. No contato com desconhecidos, a pessoa acometida de insegurança ontológica provavelmente focará sua atenção nas ameaças que eles representam, nas feridas que poderiam infligir, tornando-se obcecada com seu poder de machucar. Esta relação de compulsão, perfeccionismo e insegurança ontológica faz com que o sujeito se retire ainda mais, individualizando-se, reforçando a autocompetição, fazendo com que o indivíduo se retraia sobre si mesmo. Assim, a ética do trabalho diminui o desejo de cooperar, especialmente com alguém que não conheçamos; esses outros parecem presenças hostis tendentes a nos fazer mal. (SENNETT, 2020, p. 237, grifos meus).

“Em qualquer organização, os indivíduos ou equipes que entram em competição e são recompensados por se sair melhor que os outros haverão sempre de entesourar informações.” (SENNETT, 2020, p. 44)

“A cooperação azeita a máquina de concretização das coisas, e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente. A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada”. (SENNETT, 2020, p. 9)

Um dos principais desafios da reconfiguração da cooperação é o de se entender com o que é diferente, sendo que “a essência da cooperação é a participação ativa, e não a presença passiva” e que o “desafio da participação é fazer com que justifique o dispêndio de tempo”. (SENNETT, 2020, p. 282). A correria do nosso dia a dia, a liquidez, vai na contramão do movimento característico do passado que pressupunha “assentar, acomodar, suspender a pressão, passar tempo em companhia dos outros pelo simples prazer de fazê-lo, tudo isso contribuía para reforçar por meios informais o comprometimento com o projeto coletivo”. (SENNETT, 2020, p. 326).

“A confiança formal significa que uma das partes adere a um contrato na crença de que a outra honrará seus termos. A confiança informal implica saber em quem podemos confiar, especialmente quando o grupo está sob pressão: quem desmoronará? Quem saberá aproveitar a oportunidade? *A confiança informal leva tempo*. Numa equipe ou numa rede, as pequenas dicas de comportamento e caráter vão aparecendo aos poucos; a máscara com que nos apresentamos aos outros geralmente oculta o grau de confiabilidade que demonstraremos numa crise. Nas burocracias voltadas para o curto prazo, falta muitas vezes o tempo para desenvolver essa compreensão dos outros. Numa equipe montada há seis meses, é muito mais difícil prever como as pessoas poderão comportar-se sob pressão que numa rede com vida útil de anos”. (SENNETT, 2019, p. 64-65, grifos meus).

Terceiro encontro formativo: Artesania e Cooperação

TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL	
Data do encontro	
Local	
Tópico de discussão	Artesania e Cooperação
Subtemas a serem aprofundados	Habilidade; gestão dos tempos/espços.
Questão norteadora	Como a artesanaria, o aprender a trabalhar bem, o pensar por meio do fazer, são constitutivos para a construção da cooperação?
Objetivo	Compreender de que maneira a cooperação é construída e qual a relação da artesanaria, do fazer algo benfeito nesta construção.
Estímulo para discussão	Compartilhamento da memória do encontro anterior por parte do mediador e conexão com a proposta do terceiro encontro, onde assistiremos ao vídeo <i>O oleiro</i> , disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7GbB9TzqE0
Discussão	Inicialmente, cada participante fará a apresentação dos elementos que compõem a sua oficina enquanto gestor e enquanto docente, conforme solicitado no encontro anterior, a partir da seguinte questão: Como as reuniões pedagógicas e os espaços de planejamento dos professores podem ser potencializados para o desenvolvimento/aperfeiçoamento das suas habilidades a partir da compreensão de Richard Sennett? Qual a relação dessa experiência com a oficina? Para ampliar o repertório e adensar as discussões, receberão excertos sobre as temáticas, farão leitura individual, formarão duplas para ampliar as discussões e socializarão com o grande grupo.
Conexão com o próximo encontro	Para pensar: como a minha oficina se relaciona com a comunidade? O que é comunidade? Quem compõe a comunidade? Participantes receberão material impresso com excertos referentes ao próximo encontro, para leitura prévia, a fim de potencializar as discussões no encontro.
Fechamento do encontro:	Pistas suscitadas no encontro para pensar a sua atuação enquanto gestor educacional (cada um recebe uma ficha, anota as suas pistas e as entrega para que se possa iniciar com a memória no encontro seguinte).
Materiais	Equipamentos de informática para projeção, som, materiais impressos, gravador, fichas para registro da memória do encontro.

3º ENCONTRO FORMATIVO

Artesania e Cooperação

Habilidade artesanal designa um impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho benfeito por si mesmo. Abrange um espectro muito mais amplo que o trabalho derivado de habilidades manuais; diz respeito ao programa de computador, ao médico e ao artista; os cuidados paternos podem melhorar quando são praticados como uma atividade bem capacitada, assim como a cidadania. Em todos esses terrenos, a habilidade artesanal está centrada em padrões objetivos, na coisa em si mesma. As condições sociais e econômicas, contudo, muitas vezes se interpõem no caminho da disciplina e do empenho do artesão: é possível que as escolas não proporcionem as ferramentas necessárias para o bom trabalho e que nos locais de trabalho não seja realmente valorizada a aspiração de qualidade. E embora a perícia artesanal possa recompensar o indivíduo com o orgulho pelo resultado de seu trabalho, não é uma recompensa simples. O artífice frequentemente enfrenta padrões objetivos de excelência que são conflitantes; o desejo de fazer alguma coisa bem pelo simples prazer da coisa benfeita pode ser comprometido por pressões competitivas, frustrações ou obsessões. (SENNETT, 2020, p. 19).

As atividades do artífice “têm caráter prático, mas sua lida é apenas um meio para alcançar um outro fim. O artífice apresenta uma condição humana especial: a do *engajamento*”. (SENNETT, 2020, p. 30, grifo do autor).

Tal qual as crianças, os adultos, quando repetem sua prática, vão aprimorando, qualificando, aperfeiçoando a sua técnica. Assim, a partir da autocrítica, vai-se refinando a artesania, a relação entre o pensar e o fazer, pois “O desenvolvimento das capacitações depende da maneira como é organizada a repetição”. (SENNETT, 2020).

Revisar repetidas vezes uma ação, em contrapartida, permite a autocrítica. A educação moderna evita o aprendizado repetitivo, considerando que pode ser embotador. Temeroso de entediar as crianças, ávido por apresentar estímulos sempre diferentes, o professor esclarecido pode evitar a rotina, mas desse modo impede que as crianças tenham a experiência de estudar a própria prática e modulá-la de dentro para fora. (SENNETT, 2020, p. 49).

“Quando cabeça e mão estão separadas, é a cabeça que sofre”; e “‘Conhecimento introjetado’ é uma expressão na moda nas ciências sociais, mas ‘pensar como um artífice’ é mais que um estado de espírito: representa uma aguda posição crítica na sociedade”. (SENNETT, 2020, p. 56)

De acordo com Sennett (2020, p. 67), “A oficina é a casa do artífice”.

“A maior parte dos laboratórios científicos está organizada em forma de oficinas, no sentido de que são locais de trabalho pequenos funcionando na base da interação pessoal direta”. (SENNETT, 2020, p. 68).

Os artífices orgulham-se sobretudo das habilidades que evoluem. Por isso é que a simples imitação não gera satisfação duradoura; a habilidade precisa amadurecer. A lentidão do tempo artesanal é fonte de satisfação; a prática se consolida, permitindo que o artesão se aposses da habilidade. A lentidão do tempo artesanal também permite o trabalho de reflexão e imaginação

— o que não é facultado pela busca de resultados rápidos. Maduro quer dizer longo; o sujeito se apropria de maneira duradoura da habilidade. (SENNETT, 2020, p. 328, grifos meus).

É no exercício de pensar a própria prática que a comunidade escolar é chamada a perceber as ações cooperativas que poderão ser desenvolvidas no ambiente escolar. Tais ações envolvem mudanças na logística que vão desde a infraestrutura até a reorganização do currículo e das formas de avaliar os sujeitos, por exemplo. Cada um desses movimentos exige a cooperação coletiva; por isso a necessidade de praticá-la. (RECH, 2021, p. 70).

A discussão da artesanania passa por uma compreensão da arte no fazer e da autonomia. “Artistas profissionais constituem uma fração mínima da população, enquanto que a atividade artesanal se estende a todo o tipo de profissão”. (SENNETT, 2020, p. 79). E a autonomia? Sennett (2020, p. 79) a apresenta como “um impulso vindo de dentro que nos complete a trabalhar de uma forma expressiva, por nós mesmos”. E a arte? O autor explica que “ela carrega uma responsabilidade bem pesada e representa a concessão de um novo e mais amplo privilégio à subjetividade na sociedade moderna, com o artífice voltado para a comunidade e o artista voltado para si mesmo”. (SENNETT, 2020, p. 80). A oficina deve ser compreendida como um espaço social do fazer.

Para o próximo encontro, cada participante, como artífice do seu fazer, trará os elementos que compõem a sua oficina enquanto gestores e enquanto docentes.

Quarto encontro formativo: Comunidade ética

QUARTO ENCONTRO FORMATIVO	
Data do encontro	
Local	
Tópico de discussão	Comunidade ética
Subtemas a serem aprofundados	Comunidade ética e cooperação para o desenvolvimento da cidadania
Questão norteadora	Como a artesanaria da gestão educacional e da docência podem contribuir na construção de uma comunidade fundamentadas no princípio da cooperação?
Objetivo	Compreender como e em que medida a artesanaria da gestão educacional e da docência podem contribuir na construção de uma comunidade ética, fundamentadas no princípio da cooperação.
Estímulo para discussão	Diagnósticos realizados junto ao Programa de Profissionalização da Gestão Educacional.
Discussão	Embasados pelas leituras dos excertos já entregues no encontro anterior, e de posse dos diagnósticos realizados junto ao Programa de Profissionalização da Gestão Educacional, em duplas, realizarão o movimento de olhar para a cidade e para a comunidade para além do território, encontrando pistas para potencializar um novo olhar sobre como o papel da gestão educacional e da docência pode contribuir na construção de uma comunidade e cidade pautados na cooperação.
Conexão com o próximo encontro	Tema de casa: refletir e trazer, por escrito, de que forma cada um pode, a partir do seu papel, contribuir com a construção de uma comunidade ética, uma cidade pautada na cooperação, a fim de (re)inventar a educação e transformar as realidades.
Fechamento do encontro:	Pistas suscitadas no encontro para pensar a sua atuação enquanto gestor educacional (cada um recebe uma ficha, anota as suas pistas e as entrega para que se possa iniciar com a memória no encontro seguinte).
Materiais	Equipamentos de informática para projeção, som, materiais impressos, gravador, fichas para registro das memórias do encontro.

Quinto e sexto encontros do grupo focal: Construção da carta de intenções

QUINTO E SEXTO ENCONTROS DO GRUPO FOCAL	
Data dos encontros	
Local	
Tópico de discussão	Carta de intenções
Subtemas a serem aprofundados	Relação de todos os subtemas adensados nos encontros.
Questão norteadora	De que modos a gestão educacional, apropriada das concepções de cooperação, comunidade ética e cidade, a partir do seu papel na transformação das realidades em seus espaços de atuação pode contribuir com a (re)invenção da educação?
Objetivo	Construir, de forma colaborativa, uma carta de intenções à educação de Tupandi, embasados e alicerçados sobre os estudos realizados, conectado ao objeto central desta pesquisa, a fim de contribuir com as transformações na educação a partir do papel da gestão educacional e escolar (que já são objeto de estudo e formação do grupo a partir do Programa de Profissionalização da Gestão Educacional).
Estímulo para discussão	Tabela com três colunas: uma com memórias dos encontros anteriores, uma com os excertos referentes às memórias e uma em branco, para construção de possibilidades a partir do vivido.
Discussão	Tendo como norteadores as memórias, os excertos e toda a vivência do grupo focal, os participantes, em grupos, construirão a carta de intenções, a fim de contribuir com a educação da cidade de Tupandi, mobilizando pensamentos.
Conexão com o próximo encontro	
Fechamento do encontro:	Um momento celebrativo.
Materiais	Equipamentos de informática para projeção, som, materiais impressos.



PARTE V

CONTEMPLAÇÕES DA/NA OFICINA

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] se pode aprender por toda a vida. Eu sempre posso ser alguém melhor do que já sou. Eu sempre posso aprender com os outros, com os livros, com o mundo. Posso saber melhor o que já sei. E eu sempre posso aprender de novo o que não sei. (BRANDÃO, 2014, p. 50).

Neste capítulo, apresento as minhas considerações finais. Ao retomar as páginas desta construção, percebo o quanto de transformação esta pesquisa tem causado em mim, sobretudo pela oportunidade de desnaturalizar o que já parecia tão verdadeiro em mim. As leituras, escritas, discussões, construções aqui apresentadas, foram fundamentais para meu amadurecimento como estudante, pesquisador, profissional e ser humano, e, sobretudo ao meu deslocamento em relação às minhas verdades.

Buscarei apresentar as minhas considerações – tarefa difícil esta, pois, ao estar mergulhado nesta pesquisa, acredito que não seja possível colocar um ponto final, indo ao encontro da epígrafe apresentada. Penso que estas sejam algumas (in)conclusões deste processo, e que certamente continuarão a reverberar em outros tempos, outros espaços, outros olhares, com possibilidades de aprender algo novo que, ao escrever estas linhas eu ainda não sei.

Ao longo desta pesquisa, busquei compreender de que modos a gestão educacional pode apropriar-se dos conceitos de cooperação e comunidade ética para pensar o seu papel na transformação das realidades em seus espaços de atuação, (re)configurando a educação, com o objetivo de estudar as concepções de cooperação e comunidade ética na pesquisa e com gestores educacionais e escolares da Rede Municipal de Ensino de Tupandi, para pensar o seu papel na (re)configuração da educação.

Esta pesquisa trouxe diversas contribuições, tanto para mim como para o campo da gestão educacional e escolar, e também à Sicredi Serrana e ao Cooperativismo como um todo, pois:

- a) compreendemos as mudanças no mundo do trabalho e seus efeitos para a não cooperação;
- b) compreendemos a importância da artesanaria, do trabalho bem-feito e da confiança para a cooperação;
- c) compreendemos as concepções de cooperação e comunidade ética, e sua relação com a gestão educacional;
- d) construímos, a partir das compreensões e adensamentos, uma carta de intenções, que apoiará a construção de possibilidades, a partir da gestão educacional e escolar, para a (re)configuração da educação;

e) construímos, também, dois produtos finais que já foram apresentados.

Esta pesquisa foi um verdadeiro trabalho de artesanaria. Não saberia mensurar em horas a quantidade de tempo dedicado a esta, para além das 15 horas de pesquisa-formação a partir do grupo focal, e as 430 páginas de transcrição que utilizei para as análises.

Para não me tornar repetitivo em relação ao que já foi adensado durante a dissertação, apresento, em forma de tópicos, alguns dos aspectos e constatações mais relevantes desta jornada de descobertas.

– Muito tem se discutido, especialmente no campo da educação, sobre a relevância da gestão democrática e participativa; e a cooperação é uma das premissas para que ela, de fato, ocorra. A cooperação tem sido um tema bastante pautado nas mais diversas áreas do conhecimento; no entanto, como destaca Sennett (2020, p. 9), “A cooperação azeita a máquina de concretização das coisas, e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente. A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada”. Assim, a cooperação precisa estar presente, inclusive nos objetivos da formação continuada em serviço, visto que ela, para que se torne parte da cultura, precisa ser promovida, adensada e desenvolvida cotidianamente – e a gestão educacional tem papel central nesta construção.

– A construção de uma comunidade perpassa a dimensão ética. Conforme Bauman, “Se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos”. (BAUMAN, 2003, p. 134). Acredito que a dimensão ética, para além da dimensão moral, contribuirá para a construção de comunidades que promoverão a construção, de fato, de cidadãos.

– Para a reconfiguração da educação, a partir dos conceitos de cooperação para a construção de uma comunidade ética, sob o olhar da gestão educacional, cabe salientar a relevância de alguns alicerces fundamentais. No decorrer desta dissertação, apresentei algumas brechas para tal, dentre as quais destaco: a gestão dos tempos e espaços, a relevância da pluralidade, a formação continuada em serviço, como centrais para esta reconfiguração, bem como a importância da artesanaria, como uma grande ferramenta de desenvolvimento de habilidades sociais.

– Acredito, também, que as discussões trazidas nesta pesquisa podem subsidiar o cooperativismo como um todo, visto que este que preza (ou deveria prezar) pela cooperação. Penso que esta pesquisa traz ferramentas e subsídios para desnaturalizar conceitos e apresenta

algumas pistas para esta reconfiguração. Compreendo que a pesquisa teve como foco a perspectiva da gestão educacional; no entanto, acredito que possa subsidiar a gestão de outras áreas do conhecimento.

– É urgente e necessária a formação continuada de gestores em serviço, a fim de que se tornem, também, gestores pesquisadores; que possam qualificar a sua prática e, sobretudo, ser bons exemplos.

– A carta de intenções, construída coletivamente, é um grande norteador da educação. Existe nela a potência de possibilidades de repensar e reconfigurar, a partir de um trabalho benfeito e da arteficialidade, a educação nos mais diversos espaços. As intenções da carta, que trazem um olhar de pensamento a curto, médio e longo prazos, possibilitam a construção de outros norteadores e podem trazer elementos que corroborem a construção do Projeto Político Pedagógico e da formação continuada em serviço, dentre outros processos, a partir de um fio condutor e até mesmo de políticas educacionais.

– O Programa de Profissionalização da Gestão Educacional, com o qual estive diretamente envolvido, promovido pela Sicredi Serrana, tem significativas potencialidades no que tange à transformação das realidades junto à educação. Na contramão de muitas soluções³⁸ apresentadas para a educação, a essência desta construção da Sicredi Serrana RS/ES se diferencia, pois este foi estruturado e executado por profissionais do campo junto *com* gestores.

Após estas considerações, não se trata de responsabilizar e jogar unicamente sobre as costas da gestão educacional e escolar as responsabilidades para que a cooperação possa ser parte da cultura educacional na construção de uma comunidade ética. Saliento que a ética perpassa a reflexão contínua; e, como destaca Rios (2011, p. 83), “É a reflexão que nos fará ver a consistência até de nossa própria conceituação, e que, articulada à nossa ação, estará permanentemente transformando o processo social, o processo educativo, em busca de uma significação mais profunda para a vida e para o trabalho”.

Assim, penso, ainda, que há oportunidade para a continuidade desta pesquisa, para que se compreenda e se pense em possibilidades de como os conceitos de cooperação para a construção de uma comunidade ética são alicerces e pilares para a construção de cidades

³⁸ Para adensar esta perspectiva, sugiro buscar as pesquisas já realizadas pelo Grupo de Pesquisas que aborda sobre o Gerencialismo e Empresariamento da Educação, coordenado pela Profa. Dra. Viviane Klaus. Como sugestão de adensamento, trago como possibilidades a leitura das dissertações: Pensamentos (neo)liberais sobre educação: uma análise da produção discursiva do Instituto de Estudos Empresariais (1994-2020) de autoria de JOÃO ABEL PASINI LEANDRO (2021); A docência em fio: Alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC, de MARCELA CLARISSA DAMASCENO RANGEL DE FARIAS (2020).

educadoras. Compreender a noção de cidade educadora parece ser uma grande potência na sequência desta pesquisa, pois

A cidade é um amálgama de enorme riqueza em que acontecem inúmeras atuações e experiências que fazem parte da vida das pessoas e que as constituem como tais. Mas existe algo além disso. A cidade não reúne somente agentes. Ela própria é um agente educativo. Não é o mesmo viver em um ambiente urbano degradado, sem calçadas para poder passear, sem nomes nas ruas, sem lojas e sem espaços públicos do que viver em um ambiente agradável em que o asfalto e as áreas verdes formam uma unidade, no qual seja possível visualizar um patrimônio histórico em que as diferentes acepções do ‘espírito humano’ – imagem, letras, arte, etc. – se façam presentes. A cidade, ela própria como concepção, também é um agente educativo. (VINTRÓ, 2003, p. 43-44).

Para me ajudar a concluir este capítulo, trago um trecho do livro de Valter Hugo Mãe (2019), que apresenta uma narrativa de diálogo entre o neto e o avô:

“Nesse tempo, meu avô perguntou quais seriam as mais belas coisas do mundo. Eu não soube o que dizer. Pensei que poderiam ser os filhotes de cão, alguns gatos, o fim do sol, o verão inteiro, o comportamento dos cristais, a muita chuva, a cara das mulheres, o circo, os lobos, as casas com chaminé, o cimo da montanha, a nuvem que vimos igualzinha a um avião, o quadro pintado pendurado na sala, perfeitoinho, mesmo que as árvores inclinassem um bocado tortas.

Pensei que as mais belas coisas do mundo haveriam de ser as amarelas e as vermelhas.

Ele sorriu e quis saber se não haveriam de ser a amizade, o amor, a honestidade e a generosidade, o ser-se fiel, educado, o ter-se respeito por cada pessoa. Ponderou se o mais belo do mundo não seria fazer-se o que se sabe e pode para que a vida de todos seja melhor.

Pasmei diante do seu conceito de beleza.

Ele incluía os modos de ser, esses ingredientes complexos que compõe a receita do caráter e da personalidade, a maneira inexplicável como somos e sentimos”.

(MÃE, 2019, p. 26-27).

Acredito que seja este o resultado mais genuíno da minha pesquisa: ter tido a oportunidade e possibilidade de compreender e perceber que as mais belas coisas do mundo perpassam o conceito de beleza apresentado pelo autor – e incluo neste conceito, ainda, a cooperação. Acredito que a jornada do mestrado por muitas vezes me fez solitário, mas em

hipótese alguma a fiz sozinho. Assim, ao mesmo tempo em que celebro esta construção, reafirmo a relevância da cooperação para a construção do bem comum.

Para concluir este capítulo, destaco ainda que há muito que talvez não tenha sido considerado aqui, talvez pela minha incompletude e por não saber de tudo, mas na certeza de que as mais belas coisas do mundo seguem e seguirão sempre habitando meu coração. Termino esta dissertação trazendo novamente a contribuição de Hannah Arendt (2013), que consolida aquilo que penso e em que acredito, e que me mobiliza em relação à Educação:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 2013, p. 247).

-

PARTE VI

FERRAMENTAS UTILIZADAS NA OFICINA



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter; GOMES, Ivan Marcelo. **Bauman e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ALVES, Alceli Ribeiro; BRANDENBURG, Elena Justen. **Cidades educadoras: um olhar acerca da cidade que educa**. Curitiba: InterSaberes, 2018.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARREIRO, Cristhianny Bento. **Pesquisa-formação: a construção de si na escuta do outro**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOMFIM, Adriana Pereira. **Profissão docente: laços de pertencimento e identidade** Brasília, 2015. 204 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20548>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- BORGES, Camila Delatorre; SANTOS, Manoel Antônio. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Revista da SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702005000100010. Acesso em: 15 maio 2022.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 dez. 2021.
- CABRAL, Patrícia Martins Fagundes; SEMINOTTI, Nedio. O trabalho coletivo entre líderes: ampliando a concepção do líder-herói nas organizações. **Revista da SBDG**, Porto Alegre, n. 4, p. 18-28, set. 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-132.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós críticas em educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 195-217.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Nós da Docência**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FAVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ROMAN, Marisa Fátima. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Educação**, Santa Maria, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v38n02/v38n02a03.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRAZÃO, Dilva. Adam Smith. **eBiografia**, [s. l., 2022?]. Disponível em: https://www.ebiografia.com/adam_smith/. Acesso em: 21 mar. 2022.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignácio. **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HAN, Byung-Chul. **Favor fechar os olhos: em busca de um outro tempo**. Tradução de Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HARVEY, David. **Condição pós moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Tupandi: Panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/tupandi.html>. Acesso em: 02 set. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (Neo)Liberal: da administração à gestão educacional**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KLEIN, Rejane Ramos. Uma agenda para o debate sobre a escola inclusiva. In: LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini (Org). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/143639_e6802e4c15c64b07b00b9eb247735670.pdf. Acesso em: 08 jun. 2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica** – teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LIMBERGER, Rafaela. **Educandário Amparo Santa Cruz**: “O lugar onde os filhos choram e as mães não escutam”, Porto Alegre (1940-1950). 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. 1. ed. Rio de Janeiro: Azogue Editorial, 2007.

LUBIT, Roy. O Impacto Dos Gestores Narcisistas nas Organizações. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 42, n. 3, jul./set. 2002.

MÃE, Valter Hugo. **As mais belas coisas do mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2019.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 05 jun. 2022.

MARTINS, Elisabeth Lemes de Souza; MENDONÇA, Helenides; VAZQUEZ, Ana Claudia Souza. Engajamento de professores da educação básica. **Psico**, Porto Alegre, v. 52, n. 1, p. e35002-e35002, 2021.

MORIGI, Valter. **Cidades educadoras**: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia. Porto Alegre: Sulina, 2016.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, Porto, n. 3, p. 13-22, 2015.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. *In*: NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/#> . Acesso em: 23 jul. 2023.

OLIVEIRA, Alysson André Régis de; LEITE FILHO, Carlos Alberto Pereira; RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. O processo de construção dos grupos focais na pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

OLIVEIRA, N. B. **Cooperativismo**: guia prático. Porto Alegre: Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, 1979.

OLIVEIRA, Nestor Braz de. **Cooperativismo**: guia prático. Porto Alegre: Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, 1979.

PEIXEIRO, Daniela Conti de Oliveira. **Relação ensino-pesquisa no exercício da docência**: um caminho de (re)invenção permanente das práticas pedagógicas. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

PORTAL DO COOPERATIVISMO FINANCEIRO. **História do Cooperativismo de Crédito**. Portal do Cooperativismo, [s. l.], 2022a. Disponível em: <https://cooperativismodecredito.coop.br/cooperativismo/historia-do-cooperativismo/#:~:text=No%20continente%20americano%2C%20a%20primeira,cooperativas%20fundadas%20nos%20Estados%20Unidos>. Acesso em: 12 maio 2022.

PORTAL DO COOPERATIVISMO FINANCEIRO. **Os 7 princípios do cooperativismo**. Portal do Cooperativismo, [s. l.], 2022b. Disponível em: <http://cooperativismodecredito.coop.br/cooperativismo/historia-do-cooperativismo>. Acesso em: 12 maio 2022.

PELEGRINI, Maurício Aparecido. **Regulação das cooperativas de eletrificação rural**. 2003. 162 f. Tese (Doutorado em Engenharia) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2003.

PINHEIRO, Marcos Antonio Henriques. **Cooperativas de crédito**: história da evolução normativa no Brasil. 6 ed. Brasília: BCB, 2008.

RECH, Tatiana Luiza. O exercício da cooperação como estratégia política na escola. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini (Org). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação**: pensar a educação no século XXI. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/143639_e6802e4c15c64b07b00b9eb247735670.pdf. Acesso em: 08 jun. 2022.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 189-195, 1999.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SALES, João Eder. Cooperativismo: Origens e Evolução. **Revista Brasileira de Gestão e Engenharia**, São Gotardo, v. 1, p. 23-34, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/gestaoeengenharia>. Acesso em: 26 maio 2021.

SANSON, Cesar. Trabalho e subjetividade: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. **Cadernos IHU**, São Leopoldo, n. 32, p. 1-63, 2010.

SAPIRO, Arão; DALPOZZO, Marco; BARBOSA, Djalma. Dinâmicas de engajamento. **Revista DOM** (Fundação Dom Cabral), São Paulo, p. 8-17, 2008.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 48-57, 2016.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SENNETT, Richard. **Construir e habitar**: ética para uma cidade aberta. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SENNETT, Richard. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SENNETT, Richard. **O artífice**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SICREDI. Programa A União Faz a Vida. **Sicredi**, Porto Alegre, [2022a?]. Disponível em: <https://auniaofazavida.com.br/>. Acesso em: 12 maio 2022.

SICREDI. Fundação Sicredi. **Sicredi**, Porto Alegre, [2022b?]. Disponível em: <https://www.sicredi.com.br/site/fundacao/>. Acesso em: 12 maio 2022.

SICREDI SERRANA. **Ata da Assembleia de Fundação da Cooperativa**. Serrana: Sicredi, 1985. Documento interno da instituição.

SICREDI SERRANA. Estatuto. **Sicredi Serrana**, Serrana, 2022. Disponível em: <https://www.sicrediserranars.com.br/igc/uploadAr/FileProcessingScripts/PHP/UploadedFiles/estatuto-a5-21628184009-542339.pdf>. Acesso em 12 maio 2022.

SICREDI SERRANA. Relatório Anual 2022. **Sicredi Serrana**, Serrana, 2021. Disponível em: <https://conteudo.sicrediserranars.com.br/relatorio-anual-2022>. Acesso em: 12 junho 2023.

TUPANDI. *In*: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco: Wikimedia Foundation], 21 jun. 2011. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tupandi>. Acesso em: 10 mar. 2022.

TUPANDI. Prefeitura Municipal. **Mapa Geral**. Tupandi: Prefeitura Municipal, 2021a. Disponível em: <http://www.tupandi.rs.gov.br/web/>. Acesso em: 01 nov. 2021.

TUPANDI. Prefeitura Municipal. **Dados gerais**. Tupandi: Prefeitura Municipal, 2021b. Disponível em: <http://www.tupandi.rs.gov.br/web/imgs/dados.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

VINTRÓ, Eulália. Educação, escola, cidade: o Projeto Educativo da cidade Barcelona. *In*: GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio. **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 37-55.

ZAINKO, Maria Amália Sabbag. **Cidades educadoras**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1997

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

WAGNER, Flávia; CUNHA, Maria Isabel da. Oito assertivas de inovação pedagógica no Ensino Superior. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 27-41, set./dez. 2019. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4223/3675>. Acesso em: 05 jun. 2022.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Gabriel München, estudante do Mestrado Profissional em Gestão Educacional 2021/1, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Porto Alegre/RS, sob orientação da Professora Dra. Viviane Klaus, estou realizando a pesquisa: “(Re)invenção da educação por meio da atuação da gestão educacional: contribuições do tripé cooperação, comunidade ética e cidade”, que constituirá minha dissertação de mestrado.

O estudo tem como objetivo geral compreender de que modos a gestão educacional pode se apropriar das concepções de cooperação, comunidade ética e cidade, para pensar o seu papel na transformação das realidades em seus espaços de atuação a fim de (re)inventar a educação e como objetivos específicos: (a) compreender as mudanças no mundo do trabalho e seus efeitos para a não cooperação; (b) compreender a importância da artesanaria e do trabalho bem feito e a importância da confiança para a cooperação; (c) adensar e compreender as concepções de cooperação, comunidade ética e cidade e sua relação com a gestão educacional; (d) construir, a partir das compreensões e adensamentos, uma carta de intenções, que apoiará a construção de possibilidades, a partir da gestão educacional e escolar, para a (re)invenção da educação da cidade de Tupandi/RS.

Venho por meio desta apresentar o projeto da minha pesquisa nesta Rede Municipal de Ensino e solicitar autorização para a realização do estudo na mesma. Ressalta-se que serão mantidos todos os procedimentos para a manutenção do sigilo dos participantes, sendo necessário, entretanto, que conste o nome da Rede Municipal de Ensino de Tupandi/RS, visto que envolve proposta de pesquisa e intervenção a ser conhecida pela comunidade educacional.

Comprometo-me em realizar, ao término do estudo, um relatório para a comunidade educacional de Tupandi, desde que previamente autorizado pela Secretaria Municipal de Educação após a leitura do mesmo, a fim de fornecer uma devolutiva dos dados coletados e resultados obtidos para a rede de ensino e foco desta pesquisa.

A qualquer momento, os participantes poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo por meio do telefone (51) 99953-9591 ou por meio do e-mail: gabriel_munchen@sicredi.com.br.

Desde já agradeço a contribuição para o desenvolvimento desta atividade acadêmica e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais.

Gabriel München
Pesquisador

Viviane Klaus
Professora Orientadora

Frente ao que foi acima exposto, expresso a autorização para a execução da pesquisa.

Tupandi/RS, ____ de _____ de 2022.

Secretaria Municipal de Educação de Tupandi/RS

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Gabriel München, estudante do Mestrado Profissional em Gestão Educacional 2021/1, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Porto Alegre/RS, sob orientação da Professora Dra. Viviane Klaus, estou realizando a pesquisa: “(Re)invenção da educação por meio da atuação da gestão educacional: contribuições do tripé cooperação, comunidade ética e cidade”, que constituirá minha dissertação de mestrado.

O estudo tem como objetivo geral compreender de que modos a gestão educacional pode se apropriar das concepções de cooperação, comunidade ética e cidade, para pensar o seu papel na transformação das realidades em seus espaços de atuação a fim de (re)inventar a educação e como objetivos específicos: (a) compreender as mudanças no mundo do trabalho e seus efeitos para a não cooperação; (b) compreender a importância da artesanaria e do trabalho bem feito e a importância da confiança para a cooperação; (c) adensar e compreender as concepções de cooperação, comunidade ética e cidade e sua relação com a gestão educacional; (d) construir, a partir das compreensões e adensamentos, uma carta de intenções, que apoiará a construção de possibilidades, a partir da gestão educacional e escolar, para a (re)invenção da educação da cidade de Tupandi/RS.

A participação e contribuição nessa pesquisa e estudo é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo ou penalidade. Serão observados todos os procedimentos para a manutenção do sigilo dos participantes, sendo necessário que conste o nome do campo empírico (Rede Municipal e nome das instituições de ensino participantes) na dissertação, visto que envolve proposta de pesquisa e intervenção a ser conhecida pela comunidade escolar. Os dados dessa pesquisa serão produzidos por meio de grupos focais, envolvendo representantes da gestão educacional e diretoras das escolas municipais do município e serão utilizadas unicamente para fins acadêmicos e posterior publicação do estudo em revistas da área, sendo preservada a identidade dos envolvidos.

A qualquer momento, os participantes poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo por meio do telefone (51) 99953-9591 ou por meio do e-mail: gabriel_munchen@sicredi.com.br.

O termo de consentimentos será assinado em duas vias, sendo que uma ficará em posse do participante e a outra, com o pesquisador responsável pela pesquisa.

Consinto minha participação neste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Local e data

Nome e assinatura

Gabriel München

Pesquisador

Viviane Klaus

Professora Orientadora

APÊNDICE C – AUTODECLARAÇÃO

Eu, Gabriel München, autor do Projeto de Pesquisa (RE)INVENÇÃO DA EDUCAÇÃO POR MEIO DA ATUAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DO TRIPÉ COOPERAÇÃO, COMUNIDADE E CIDADE ÉTICA, orientado pela professora Dra. Viviane Klaus, no programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, venho por meio deste declarar que usarei todos os procedimentos éticos cabíveis na pesquisa, conforme a área das ciências humanas, tendo como referência Mainardes e Carvalho (2019). Estou ciente de que o princípio fundamental da ética em pesquisas da Educação, segundo a ANPED, é a dignidade da vida humana, baseada em respeito. Utilizarei a carta de anuência, bem como o consentimento livre e esclarecido de participação; e saliento o compromisso individual, social e coletivo com relação à pesquisa.

Local e data

Nome e assinatura

APÊNDICE D – MATERIAIS UTILIZADOS PARA A DINÂMICA DO ENCONTRO 4 DO GRUPO FOCAL

Tópico de discussão: Artesania e cooperação	
Subtemas a serem aprofundados: Confiança e cooperação; comunicação e cooperação; pluralidade e cooperação; simpatia/empatia.	
Excertos:	Práticas de gestão possíveis a partir das seguintes questões mobilizadoras e dos excertos propostos na discussão do tópico e dos seus subtemas:
Segundo Sennett (2020, p. 44), “Um solista desprovido de coleguismo pode, na verdade, diminuir a vontade dos músicos de tocar bem [...]quando desaparece a cooperação capaz de estabelecer uma forma de compensação: o trabalho se degrada”.	<p>Como promover um ambiente favorável à cooperação no cotidiano da gestão educacional e da gestão escolar? Quais dimensões da gestão educacional/escolar podem ser fomentadas aqui?</p>
“Em qualquer organização, os indivíduos ou equipes que entram em competição e são recompensados por se sair melhor que os outros haverá sempre de entesourar informações.” (SENNETT, 2020, p. 44)	
“A cooperação azeita a máquina de concretização das coisas, e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente. A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada”. (SENNETT, 2020, p. 9).	
Um dos principais desafios da reconfiguração da cooperação é o de se entender com o que é diferente, sendo que “a essência da cooperação é a participação ativa, e não a presença passiva” e que o “desafio da participação é fazer com que justifique o dispêndio de tempo”. (SENNETT, 2020, p. 282). A correria do nosso dia a dia, a liquidez, vai na contramão do movimento característico do passado que pressupunha “assentar, acomodar, suspender a pressão, passar tempo em companhia dos outros pelo simples prazer de fazê-lo, tudo isso contribuía para reforçar por meios informais o comprometimento com o projeto coletivo”. (SENNETT, 2020, p. 326).	
Confiança formal e confiança informal.	

Tópico de discussão: Artesania e cooperação Subtemas a serem aprofundados: Habilidade; gestão dos tempos/espços.	
Excertos:	Práticas de gestão possíveis a partir das seguintes questões mobilizadoras e dos excertos propostos na discussão do tópico e dos seus subtemas:
As atividades do artífice “têm caráter prático, mas sua lida é apenas um meio para alcançar um outro fim. O artífice apresenta uma condição humana especial: a do <i>engajamento</i> ”. (SENNETT, 2020, p. 30, grifo do autor).	<p style="text-align: center;">Como as reuniões pedagógicas e os espaços de planejamento dos professores podem ser potencializados para o desenvolvimento/aperfeiçoamento das suas habilidades a partir da compreensão de Richard Sennett? Qual a relação dessa experiência com a oficina? Como a dimensão pedagógica e a dimensão de fundamentação da gestão educacional/escolar podem contribuir para a construção da oficina dos docentes no cotidiano escolar? A formação continuada de professores em serviço pode ser uma forma de trabalho no laboratório da docência? Em caso afirmativo, de que modo? Quando falamos na gestão de tempos/espços o que está sob o “controle” dos gestores? Que reflexões podem ser feitas sob esse tópico nos planos de ação da gestão?</p>
Tal qual as crianças, os adultos, quando repetem sua prática, vão aprimorando, qualificando, aperfeiçoando a sua técnica. Assim, a partir da autocrítica, vai-se refinando a artesanania, a relação entre o pensar e o fazer, pois “O desenvolvimento das capacitações depende da maneira como é organizada a repetição”. (SENNETT, 2020).	
Revisar repetidas vezes uma ação, em contrapartida, permite a autocrítica. A educação moderna evita o aprendizado repetitivo, considerando que pode ser embotador. Temeroso de entediar as crianças, ávido por apresentar estímulos sempre diferentes, o professor esclarecido pode evitar a rotina, mas desse modo impede que as crianças tenham a experiência de estudar a própria prática e modulá-la de dentro para fora. (SENNETT, 2020, p. 49).	
“Quando cabeça e mão estão separadas, é a cabeça que sofre”; e “‘Conhecimento introjetado’ é uma expressão na moda nas ciências sociais, mas ‘pensar como um artífice’ é mais que um estado de espírito: representa uma aguda posição crítica na sociedade”. (SENNETT, 2020, p. 56)	
“A maior parte dos laboratórios científicos está organizada em forma de oficinas, no sentido de que são locais de trabalho pequenos funcionando na base da interação pessoal direta”. (SENNETT, 2020, p. 68).	
A importância do tempo na artesanania.	

Tópico de discussão: Comunidade ética e cidade	
Subtemas a serem aprofundados: Comunidade ética e cooperação para o desenvolvimento da cidadania	
<p>Comunidade estética: Os laços que se criam na constituição de uma comunidade estética são “laços carnavalescos” e as comunidades que os emolduram são “comunidades carnavalescas”. (BAUMAN, 2003, p. 68). O autor chama a atenção ao declínio das comunidades, por tornarem-se estéticas pelo fato de serem de natureza artificial. “Os laços são descartáveis e pouco duradouros”. (BAUMAN, 2003, p. 67).</p>	<p>Práticas de gestão possíveis a partir das seguintes questões mobilizadoras e dos excertos propostos na discussão do tópico e dos seus subtemas:</p>
<p>Comunidade estética: “A diversidade e a pluralidade se fazem ausentes nesta nova configuração de comunidade. Parece que há a intensão da constituição de comunidades de semelhantes, a criação de bolhas, guetos. Estão em busca da criação de uma comunidade estética. Preocupadas com o status essencial da beleza”. (BAUMAN, 2003, p. 61-62).</p>	<p>Como a arteficialidade da gestão educacional e da docência podem contribuir na construção de uma comunidade ética, fundamentadas no princípio da cooperação? Que diálogos podem ser estabelecidos entre os excertos e as dimensões da gestão educacional/escolar? Que comunidade queremos? Como podemos ajudar a construí-la no cotidiano escolar?</p>
<p>Comunidade ética: “Teria que ser tecida de compromissos de longo prazo, de direitos inalienáveis e obrigações inabaláveis, que, graças à sua durabilidade prevista (melhor ainda, institucionalmente garantida), pudesse ser tratada como variável dada no planejamento e nos projetos de futuro. E os compromissos que tornariam ética a comunidade seriam do tipo do “compartilhamento fraterno”, reafirmando o direito de todos a um seguro comunitário contra os erros e desventuras que são os riscos inseparáveis da vida individual. Em suma, o que os indivíduos provavelmente vêm na comunidade é uma garantia de <i>certeza, segurança e proteção</i> — as três qualidades que mais lhes fazem falta nos afazeres da vida e que não podem obter quando isolados e dependendo dos recursos escassos de que dispõem em privado”. (BAUMAN, 2003, p. 68, grifos meus).</p>	
<p>Comunidade ética: “Se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos”. (BAUMAN, 2003, p. 134).</p>	
<p>“Não seremos humanos sem segurança ou sem liberdade; mas não podemos ter as duas ao mesmo tempo e ambas na quantidade que quisermos. Isso não é razão para que deixemos de tentar (não deixaríamos nem se fosse uma boa razão). Mas serve para lembrar que nunca devemos acreditar que qualquer das sucessivas soluções transitórias não mereceria mais ponderação nem se beneficiaria de alguma outra correção. O melhor pode ser inimigo do bom, mas certamente o “perfeito” é um inimigo mortal dos dois”. (BAUMAN, 2003, p. 11).</p>	

APÊNDICE E – PISTAS SUSCITADAS NO ENCONTRO 6

Pistas atinentes ao encontro 1

PISTAS SUSCITADAS	OUTRAS POSSIBILIDADES	EXCERTOS
Estar aberta ao diálogo Comprometimento dos envolvidos Colocar-se no lugar do outro (empatia) Controle do todo Medos Cooperação/competição Mudança de paradigmas Pertencer		<p>Para elucidar a relação com o tempo, Sennett (2021) aponta que os sinos das igrejas, desde o século seis, marcavam o tempo em unidades religiosas do dia; e os beneditinos, no início da Idade Média, deram um passo importante na marcação do tempo, quando passaram a tocar os sinos a fim de marcar as horas de trabalhar, de comer, além das de rezar. Posteriormente, na época do fordismo, relógios de pulso já substituíam os sinos das igrejas, de modo que “o tempo deixara de depender do espaço. Esta configuração de tempo revelar-se-ia uma tragédia humana”. (SENNETT, 2021, p. 40).</p>
Tempo Mudanças/evolução Cooperação Competição e concorrência Pertencimento Controle Diálogo		<p>Esta modernidade sólida, acima destacada, vai se modificando. A solidez vai se liquefazendo em uma nova racionalidade. Naturaliza-se a fala de que tudo é mutável a qualquer tempo. Espera-se que os trabalhadores sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente e dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais. Como destaca Klaus (2011, p. 118): “A partir principalmente da década de 1970, a rigidez e a burocracia serão altamente problematizadas, de tal forma que na atualidade em nome da permanente inovação, abolimos a rotina”. É o começo de uma nova era. “Assim como a Revolução Industrial foi o gérmen de um novo tempo, a sociedade pós-industrial anuncia uma nova página na história, uma tendência que tende a tornar-se hegemônica”. (SANSON, 2010, p. 29). A concepção de mundo, a forma de organizar o trabalho e as relações econômicas e sociais da sociedade industrial estão sendo abandonadas.</p>
Transformação do mundo Confiança nas mudanças Organização para melhorar resultados Tempo algo presente e necessário, usá-lo a nosso favor Cooperação para melhorar o desempenho e espírito de grupo Saber esperar o tempo certo		
Organizar melhor as tarefas Pensar meios de integrar quem se exclui		<p>No novo modo produtivo, progressivamente, o sujeito do trabalho, o trabalhador, perderá o controle sobre o seu trabalho, o qual será fragmentado e ele, o</p>

<p>Junto aos gestores da escola, ver onde e em que tempo devemos focar num determinado assunto</p>		<p>trabalhador, será despojado do seu saber, transformando-se em apêndice do processo produtivo. O assujeitamento do trabalhador ao capital é resultante de um longo percurso. A trajetória de subsunção formal e real, do trabalho ao capital, tem sua origem na apropriação do modo de produção artesanal, evolui como trabalho manufaturado e se efetiva plenamente na grande indústria, com a introdução da maquinaria que substitui a ferramenta. (SANSON, 2010, p. 15).</p> <p>[...] o narcisismo pode parecer apenas um sinônimo de egoísmo. No entanto, apresenta também que Freud, [...] reformulou sua concepção do narcisismo, considerando-o um “estado especular” em que a pessoa vê apenas a si mesma, como que refletida em um espelho, ao lidar com os outros. Depois da Segunda Guerra Mundial, o conceito de narcisismo foi refinado e outros psicanalíticos ampliaram as reflexões, trazendo também o conceito de “ego grandioso”. O “eu” preenche todo o espaço da realidade. Uma das maneiras como essa grandiosidade se expressa está na necessidade de se sentir o tempo todo no controle; a ênfase recai no “controle que [uma pessoa] espera deter sobre o próprio corpo e os sentimentos [em vez da] experiência adulta do outro”. As pessoas sujeitas a esse sentimento de grandiosidade de fato “se sentem oprimidas e escravizadas” pelas necessidades dos outros. Uma pessoa imersa nesse estado autorreferencial não poderá deixar de sentir-se ansiosa quando se der uma intrusão da realidade, uma ameaça de perda do eu, em vez do seu enriquecimento. A ansiedade é reduzida com o restabelecimento de sentimentos de controle. Quando se dá essa transação psicológica interna, seguem-se consequências sociais, sendo a mais notável a diminuição da cooperação. (SENNETT, 2020, p. 225).</p> <p>Para Sennett (2020, p. 226-227), “o narcisismo, é um ingrediente que favorece a retirada em relação aos outros. Mas geralmente vem misturado a um outro: a complacência a respeito da própria posição no mundo”. A complacência, para o autor, tem relação com o sujeito com autoconfiança excessiva. No entanto, “há uma importante diferença entre se sentir seguro e se sentir complacente. Quando nos sentimos interiormente seguros, podemos nos dispor a experimentar, soltar a</p>
<p>Organizar as demandas e classifica-las em escala de prioridades. Planejar ações curto, médio e longo prazo, adaptando os tempos conforme a realidade apresentada a cada momento. Propor tempos e espaços propícios ao diálogo aberto e franco, buscando o convívio harmônico e respeitoso entre as pessoas que circulam nos espaços educacionais. Gerir o tempo de forma concentrar energia nas questões que temos mais controle e compreender que muitos eventos e atitudes escapam ao nosso controle pois dizem respeito à relação do outro consigo mesmo e do contexto em que está inserido. Perceber o tempo como aliado e não como algoz ou cela de prisão. O tempo é justo com todos e é a nossa relação com ele que determina a forma como me relaciono com ele.</p>		
<p>Diálogo, escuta atenta e interessada Gestão do tempo, através da definição de prioridades Compartilhamento de ideias saberes e também de “poder” Abandonar a crença de ter o controle sobre tudo</p>		

<p>Busca de estratégias para tentar-se num trabalho colaborativo, dentro da instituição No que cada um é bom; qual pode ser sua contribuição.</p>		<p>curiosidade”. (SENNETT, 2020, p. 228) O sujeito complacente não se volta para o mundo exterior. A complacência “[...] é antes uma prima do narcisismo, na expectativa de que a experiência se adapte a um padrão conhecido; a experiência parece repetir-se rotineiramente, em vez de evoluir. Assim, o sujeito mergulhado em si mesmo, anula o outro. Individualiza-se”. (SENNETT, 2020, p. 228).</p>
<p>Saber escutar o próximo Saber dialogar Lidar com as diferenças</p>		<p>“Quando a complacência se alia ao individualismo, a cooperação definha”. (SENNETT, 2020, p. 228).</p>
<p>Propor a solução de problemas: “vamos pensar juntos como resolver?” Cativar para conquistar, motivar, trabalhar Não preciso estar no controle, mas posso controlar e gerir o tempo para que ele seja um aliado Energias, foco, nas coisas boas, positivas Ouvir, refletir, planejar.</p>		<p>Eis o sentimento do individualismo, em sua sugestiva prosa: cada pessoa, retirada em si mesma, comporta-se como se fosse alheia ao destino de todas as demais. Seus filhos e os bons amigos constituem para ela toda a espécie humana”. Quanto a suas transações com os concidadãos, pode misturar-se a eles, mas não os vê; toca-os, mas não os sente; existe apenas em si mesma e apenas para si. E, se nesses termos permanece em seu espírito algum sentimento de família, já não persiste um sentimento de sociedade. Essa retirada individual parece uma receita certa de complacência: contamos com aqueles que se parecem conosco e simplesmente não nos importamos com os que não se parecem: mais que isso, quaisquer que sejam seus problemas, são apenas problemas deles. <i>O individualismo e a indiferença tornam-se gêmeos</i>. (SENNETT, 2020, p. 229-230, grifos meus).</p>
<p>Como gestora percebo que muitas vezes o tempo é utilizado como “desculpa”. De fato procuramos estar no controle, dar conta de tudo e quando chegamos no fim do dia nos damos conta de que não foi possível gerenciar tudo o que planejavamos. Procuramos resolver tudo do mesmo tempo, somos imediatistas, procuramos atender todas as demandas. Assim favorecemos o imediatismo, o individualismo e a ansiedade.</p>		<p>[...] duas forças que debilitam a cooperação: a desigualdade estrutural e novas formas de trabalho. Essas forças sociais têm consequências psicológicas. Um claro perfil de caráter vem surgindo na sociedade moderna, aquela pessoa que se revela incapaz de gerir formas complexas e exigentes de envolvimento social, e portanto, se retira. Perde a vontade de cooperar. Essa pessoa se transforma em um ‘eu que não coopera’”. (SENNETT, 2020, p. 219).</p>

Pistas atinentes ao encontro 2

PISTAS SUSCITADAS	OUTRAS POSSIBILIDADES	EXCERTOS
<p>Cooperação se constitui quando há vontade de compartilhar intenções e vontades em prol de um objetivo em comum.</p> <p>Cooperação é uma via de mão dupla, onde as pessoas aceitam expor suas fragilidades e limitações diante de uma situação e abrem-se a novos aprendizados construídos na relação com o outro.</p> <p>A cooperação é mais rica quando construída com grupos mais heterogêneos, mesmo que haja maior dificuldade de interação do que em grupos mais homogêneos, em que as pessoas são mais parecidas.</p> <p>A confiança é fundamental para a cooperação, mas é um processo gradual. Adquirimos confiança nos outros quando estamos abertos a um diálogo franco e sincero e aceitamos opiniões divergentes, mesmo que possam confrontar ideias tidas como verdades.</p>		<p>“Tal como entendida por nossos antepassados, a simpatia não se adequava exatamente à prescrição moral bíblica de “tratar o próximo como a si mesmo”. Observaria Adam Smith na Teoria dos sentimentos morais: “Como não podemos ter a experiência direta do que outros homens sentem, não podemos ter ideia da maneira como são afetados imaginando como nos haveríamos de sentir em situação equivalente.” Para entrar na vida dos outros é necessário, portanto, um ato de imaginação. David Hume levantou a mesma tese em seu Tratado da natureza humana: “Estivesse eu presente em qualquer das mais terríveis operações cirúrgicas, é certo que antes mesmo de começar, a preparação dos instrumentos, a disposição dos curativos, o aquecimento dos ferros, com todos os sinais de ansiedade e preocupação no paciente e nos assistentes, teriam um grande efeito em minha mente, despertando os mais fortes sentimentos de piedade e terror.” Para ambos os filósofos, “empatia” significava imaginar-se no lugar do outro, em toda a sua diferença, em vez de simplesmente compará-lo a nós mesmos.” (SENNETT, 2020, p. 109).</p> <p>Segundo Sennett (2020, p. 44), “Um solista desprovido de coleguismo pode, na verdade, diminuir a vontade dos músicos de tocar bem [...]quando desaparece a cooperação capaz de estabelecer uma forma de compensação: o trabalho se degrada”.</p> <p>Sennett (2020, p. 234) chama ainda a atenção a outro elemento que pode ser relacionado à retirada social, além do narcisismo e a complacência: a obsessão. Ela, por sua vez, não diminui a ansiedade, mas está no limiar desta relação. “A famosa ‘ética do trabalho’ descrita por Weber tem tudo a ver com a obsessão de ‘mostrar o próprio valor’ através do trabalho.</p>
<p>Empatia: imaginar-se no lugar do outro, em toda sua diferença e complexidade.</p> <p>Solista: bom/ruim???</p> <p>Obsessão/ética/repetição/perfeccionismo/insegurança.</p> <p>Mostrar que todos são importantes e tem seu valor.</p> <p>Relações de confiança: formal e informal (leva tempo/efetiva).</p>		

<p>Cooperação – participação ativa e não presença passiva. Cooperação está embutida nos genes.</p>		<p>Empregada mais informalmente, a expressão ‘ética do trabalho’ significa apenas desejo de sucesso”. (SENNETT, 2020, p. 235).</p> <p>Conforme Sennett (2020), o que hoje sabemos a respeito da obsessão, como emoção, é que ela pode ter três elementos: o primeiro é a compulsão de repetição, o impulso de fazer algo sempre e sempre, ainda que o ato não leve a nada; ao contrário dos ensaios musicais, nos quais o comportamento da mão muda à medida que é repetido, a compulsão de repetição é estática. Em segundo lugar, o indivíduo é movido pelo que a psicologia chama hoje em dia de perfeccionismo. Existe um estado ideal que é a única realidade; medidas parciais, vitórias pela metade nunca satisfazem o suficiente. Em terceiro lugar, o “homem compulsivo” padece de insegurança ontológica, que é o fracasso em confiar na experiência cotidiana. A vida comum é vivenciada como um campo minado. No contato com desconhecidos, a pessoa acometida de insegurança ontológica provavelmente focará sua atenção nas ameaças que eles representam, nas feridas que poderiam infligir, tornando-se obcecada com seu poder de machucar. Esta relação de compulsão, perfeccionismo e insegurança ontológica faz com que o sujeito se retire ainda mais, individualizando-se, reforçando a autocompetição, fazendo com que o indivíduo se retraia sobre si mesmo. Assim, a ética do trabalho diminui o desejo de cooperar, especialmente com alguém que não conheçamos; esses outros parecem presenças hostis tendentes a nos fazer mal. (SENNETT, 2020, p. 237, grifos meus).</p> <p>“Em qualquer organização, os indivíduos ou equipes que entram em competição e são recompensados por se sair melhor que os outros haverão sempre de entesourar informações.” (SENNETT, 2020, p. 44)</p> <p>“A cooperação azeita a máquina de concretização das coisas, e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente. A cooperação está embutida em nossos genes, mas não</p>
<p>Empatia Motivação Escuta Participação ativa Confiança Envolvimento Partilha Coletividade e individualidade Projeto coletivo</p>		
<p>Compreensão Cooperação Empatia Trabalho em equipe Confiança na equipe</p>		
<p>Cooperação: envolvimento, lealdade, confiança, escuta, construção, empatia, comportamento. “O meu olhar e o olhar do outro na solidão de cada olhar construir significado através da cooperação”.</p>		
<p>Ouvir, compartilhar e cooperar com o grupo de trabalho. Empatia, imaginar-se no lugar do outro com todas as suas diferenças. Criar situações de confiança informal. Se conhecer e conhecer o outro para então criar um vínculo de confiança. Valorizar o coletivo, para a “ética do trabalho”.</p>		
<p>Ter empatia com equipe. Como envolver os solistas na equipe?</p>		

<p>Partilhar Desafio de fazer a equipe cooperar.</p>		<p>pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada”. (SENNETT, 2020, p. 9)</p> <p>Um dos principais desafios da reconfiguração da cooperação é o de se entender com o que é diferente, sendo que “a essência da cooperação é a participação ativa, e não a presença passiva” e que o “desafio da participação é fazer com que justifique o dispêndio de tempo”. (SENNETT, 2020, p. 282). A correria do nosso dia a dia, a liquidez, vai na contramão do movimento característico do passado que pressupunha “assentar, acomodar, suspender a pressão, passar tempo em companhia dos outros pelo simples prazer de fazê-lo, tudo isso contribuía para reforçar por meios informais o comprometimento com o projeto coletivo”. (SENNETT, 2020, p. 326).</p> <p>“A confiança formal significa que uma das partes adere a um contrato na crença de que a outra honrará seus termos. A confiança informal implica saber em quem podemos confiar, especialmente quando o grupo está sob pressão: quem desmoronará? Quem saberá aproveitar a oportunidade? A confiança informal leva tempo. Numa equipe ou numa rede, as pequenas dicas de comportamento e caráter vão aparecendo aos poucos; a máscara com que nos apresentamos aos outros geralmente oculta o grau de confiabilidade que demonstraremos numa crise. Nas burocracias voltadas para o curto prazo, falta muitas vezes o tempo para desenvolver essa compreensão dos outros. Numa equipe montada há seis meses, é muito mais difícil prever como as pessoas poderão comportar-se sob pressão que numa rede com vida útil de anos”. (SENNETT, 2019, p. 64-65, grifos meus).</p>
--	--	---

Pistas atinentes ao encontro 3

PISTAS SUSCITADAS	OUTRAS POSSIBILIDADES	EXCERTOS
<p>Cooperação: construção, escuta, confiança, comprometimento, lealdade, projeto coletivo, todos essenciais.</p>		<p>Habilidade artesanal designa um impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho benfeito por si mesmo. Abrange um espectro muito mais amplo que o trabalho derivado de habilidades manuais; diz respeito ao programa de computador, ao médico e ao artista; os cuidados paternos podem melhorar quando são praticados como uma atividade bem capacitada, assim como a cidadania. Em todos esses terrenos, a habilidade artesanal está centrada em padrões objetivos, na coisa em si mesma. As condições sociais e econômicas, contudo, muitas vezes se interpõem no caminho da disciplina e do empenho do artesão: é possível que as escolas não proporcionem as ferramentas necessárias para o bom trabalho e que nos locais de trabalho não seja realmente valorizada a aspiração de qualidade. E embora a perícia artesanal possa recompensar o indivíduo com o orgulho pelo resultado de seu trabalho, não é uma recompensa simples. O artífice frequentemente enfrenta padrões objetivos de excelência que são conflitantes; o desejo de fazer alguma coisa bem pelo simples prazer da coisa benfeita pode ser comprometido por pressões competitivas, frustrações ou obsessões. (SENNETT, 2020, p. 19).</p> <p>As atividades do artífice “têm caráter prático, mas sua lida é apenas um meio para alcançar um outro fim. O artífice apresenta uma condição humana especial: a do <i>engajamento</i>”. (SENNETT, 2020, p. 30, grifo do autor).</p> <p>Tal qual as crianças, os adultos, quando repetem sua prática, vão aprimorando, qualificando, aperfeiçoando a sua técnica. Assim, a partir da autocrítica, vai-se refinando a artefania, a relação entre o pensar e o</p>
<p>Pressão no dia a dia Responsabilidade pelo todo Engajamento no trabalho Confiança Ser crítico com complacência. O artífice como sujeito de erros e acertos para a construção do todo. Repetição como algo construtivo. Tempo – habilidade – perfeição Oficina – aprendizagem, socialização, repetição etc...</p>		
<p>A oficina é nosso espaço de trabalho, o local onde atuamos, o que fazemos, como nos relacionamos com os outros. A repetição não é propriamente ruim, prejudicial, quando acompanhada de autorreflexão e autocrítica sobre nossos fazeres. Se não refletimos sobre nossa ação, não mudamos ou evoluímos. Talvez nossa maior ferramenta como gestores seja a escuta. Isso passa por um exercício de mudança, visto que quando professores a fala é nossa ferramenta principal. Portanto, a artefania pode ser o equilíbrio entre fala e escuta, e o artífice pleno pode ser aquele que coloca em ação o resultado dessa fusão. O artífice que só fala e</p>		

<p>não escuta se torna prepotente. O que só escuta e não fala guarda tudo pra si, por insegurança ou por falta de coragem.</p>		<p>fazer, pois “O desenvolvimento das capacitações depende da maneira como é organizada a repetição”. (SENNETT, 2020).</p>
<p>Engajamento Voltar-se para a comunidade Proporcionar autonomia com responsabilidade Mediador – resultado a longo prazo</p>		<p>Revisar repetidas vezes uma ação, em contrapartida, permite a autocrítica. A educação moderna evita o aprendizado repetitivo, considerando que pode ser embotador. Temeroso de entediar as crianças, ávido por apresentar estímulos sempre diferentes, o professor esclarecido pode evitar a rotina, mas desse modo impede que as crianças tenham a experiência de estudar a própria prática e modulá-la de dentro para fora. (SENNETT, 2020, p. 49).</p>
<p>Tempo certo para conseguir dar conta de todas as demandas do dia; Muita coisa (assuntos) para organizar e resolver ao mesmo tempo.</p>		<p>“Quando cabeça e mão estão separadas, é a cabeça que sofre”; e “‘Conhecimento introjetado’ é uma expressão na moda nas ciências sociais, mas ‘pensar como um artífice’ é mais que um estado de espírito: representa uma aguda posição crítica na sociedade”. (SENNETT, 2020, p. 56)</p>
<p>Artífice – engajamento como condição humana especial. Artífice – pressões competitivas, frustrações ou obsessões comprometem o desejo de fazer algo por prazer de serem bem feitos. Revisão permite autocrítica. EDUCAÇÃO MODERNA (Evita repetição) X ROTINA (experiência de rever a própria prática e modula-la de dentro para fora). Artífice é mais que um estado de espírito e sim posição crítica na sociedade. Habilidades evoluem e precisam amadurecer. Lentidão do tempo artesanal permite reflexão e imaginação. Mudanças logísticas: infraestrutura, reorganização de currículos e das formas de avaliar. Cooperação coletiva: perceber ações cooperativas que poderão ser desenvolvidas no ambiente escolar.</p>		<p>De acordo com Sennett (2020, p. 67), “A oficina é a casa do artífice”.</p> <p>“A maior parte dos laboratórios científicos está organizada em forma de oficinas, no sentido de que são locais de trabalho pequenos funcionando na base da interação pessoal direta”. (SENNETT, 2020, p. 68).</p> <p>Os artífices orgulham-se sobretudo das habilidades que evoluem. Por isso é que a simples imitação não gera satisfação duradoura; a habilidade precisa amadurecer. A lentidão do tempo artesanal é fonte de satisfação; a prática se consolida, permitindo que o artesão se aposses da habilidade. A lentidão do tempo artesanal também permite o trabalho de reflexão e imaginação — o que não é facultado pela busca de resultados rápidos. Maduro quer dizer longo; o sujeito se apropria de maneira duradoura da habilidade. (SENNETT, 2020, p. 328, grifos meus).</p>

<p>Autonomia: impulso vindo de dentro que nos complete a trabalhar de uma forma expressiva, por nós mesmos.</p> <p>Arte: concessão de um novo e mais amplo privilégio à subjetividade na sociedade moderna, com o artífice voltado à comunidade e o artista para si mesmo.</p>		<p>É no exercício de pensar a própria prática que a comunidade escolar é chamada a perceber as ações cooperativas que poderão ser desenvolvidas no ambiente escolar. Tais ações envolvem mudanças na logística que vão desde a infraestrutura até a reorganização do currículo e das formas de avaliar os sujeitos, por exemplo. Cada um desses movimentos exige a cooperação coletiva; por isso a necessidade de praticá-la. (RECH, 2021, p. 70).</p> <p>A discussão da artesanaria passa por uma compreensão da arte no fazer e da autonomia. “Artistas profissionais constituem uma fração mínima da população, enquanto que a atividade artesanal se estende a todo o tipo de profissão”. (SENNETT, 2020, p. 79). E a autonomia? Sennett (2020, p. 79) a apresenta como “um impulso vindo de dentro que nos complete a trabalhar de uma forma expressiva, por nós mesmos”. E a arte? O autor explica que “ela carrega uma responsabilidade bem pesada e representa a concessão de um novo e mais amplo privilégio à subjetividade na sociedade moderna, com o artífice voltado para a comunidade e o artista voltado para si mesmo”. (SENNETT, 2020, p. 80). A oficina deve ser compreendida como um espaço social do fazer.</p>
<p>Falta de ferramentas, na escola, necessárias para desenvolver um bom trabalho.</p> <p>O engajamento</p> <p>A repetição e a prática</p> <p>Estímulos diferentes</p> <p>A habilidade precisa amadurecer</p> <p>Respeitar o tempo e as limitações/dificuldades de cada um no grupo de trabalho</p> <p>Incentivar a repetição, como caminho à qualificação da ação, principalmente junto aos educandos</p> <p>Levar o grupo a (re)pensar a prática diária na escola, para que percebam a cooperação necessária.</p> <p>Ter como “caixa de ferramentas” da equipe, não somente “materiais de expediente” necessários à produção final, mas também referenciais teóricos que justifiquem e adensem a prática escolar diária.</p>		